RODZINA I DZIECKO



N. 3

CZASOPISMO ZESPOŁU RODZICÓW

TREŚĆ

Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna 15

Nr. 3. STYCZEŃ R. SZK. 1935/36

RODZINA I DZIECKO

CZASOPISMO

ZESPOŁU RODZICÓW GRUPY „ZRĘBU"

Irena Posseltówna

O SZCZĘŚLIWE „DZIŚ" I „JUTRO" DZIECKA

Naturalnem i zrozumiałem jest dążenie rodziców do zapewnienia dziecku osobistego szczęścia w życiu. Wychowywanie, kształtowanie charakteru jest niczem innem jak kładzeniem podwalin pod taki rozwój psychiki dziecka, który najlepiej przystosuje je do życia i pozwoli mu w przyszłości brać z niego jak najwięcej radości i zadowolenia.

Polska myśl pedagogiczna już w XVIII wieku w ustawach Komisji Edukacyjnej dla „celu" wychowania znalazła najpełniejsze i najgłębsze sformułowanie: „Należy tak wychowywać dziecko, aby jemu było dobrze i z niem było dobrze". W ujęciu tem zamyka się idea takiego wychowania, które zapewni osobiste szczęście przez rozwinięcie tych cech charakteru, które gruntują zalety wartościowego człowieka, aktywnego członka społeczeństwa o emocjonalnym stosunku do państwa jako najwyższego dobra każdego obywatela.

Wychowywanie z myślą o przyszłej służbie dla społeczeństwa nie wyklucza bynajmniej wychowania dziecka dla jego osobistego szczęścia. Naturalna troska rodziców o szczęśliwe „dziś" i „jutro" dziecka wymaga właśnie takiego przygotowania go do samodzielnego życia, aby ono nie złamało go, a przeciwnie dostarczyło mu jak najwięcej sił wewnętrznych i pozwoliło wytworzyć mocną postawę duchową niezależnego człowieka, pożytecznej jednostki w społeczeństwie.

Kształtowanie charakteru na podstawach etyki i prawdy jest podstawowem zadaniem wychowawców. Stworzenie odpowiedniej atmosfery wychowawczej jest rozwiązaniem połowy trudności, jest może jednak w życiu codziennem rzeczą najtrudniejszą, gdyż wymaga od nas, stanowiących otoczenie dziecka, stałej czujności i uwagi. Dziecko szybko wyczuwa sztuczność nastrojów i razi je nienaturalność.

Jeden z wybitnych pedagogów, Binet, słusznie twierdzi: „dzieło wychowania jest ściśle związane z osobą wychowawcy — o tyle jest warte, o ile on jest coś wart". Nie znaczy to, abyśmy musieli wchodzić na koturny człowieka „doskonałego", musimy być w obliczu dziecka naturalnymi, żywymi ludźmi, ale żyjącymi w prawdzie i w etyce, przykładającymi jedną miarę wymagań do siebie i do dziecka. — „Nie kłam, dlaczego mnie oszukujesz?" — a jednocześnie — rozgrzeszenie dla siebie za okłamanie dziecka.

„Istotą człowieka, duchem jego jest wola, jest ona człowiekiem samym. Czego człowiek chce i co czyni — tem się staje i tem jest.

Uczucie, myśl to stany powierzchowne przez mózg przeżywane; życiem ducha, jego historją są akty woli" — mówi Jan Dawid, niedawno zmarły filozof - pedagog w swoich „Ostatnich myślach i wyznaniach". I dalej — „Człowiek musi sam budować swe życie przez akty woli. Nic i nikt wyręczyć go w tem nie może: on musi stawać się, sam siebie stwarzać". Musimy o tem pamiętać wychowując: wolę kształtować ku dobremu, rozwijać dla idei piękna i dobra, nie łamać, szanować osobowość dziecka, budzić w niem świadomość, do czego powinno dążyć, pomagać mu wyzwalać wolę ku dobremu, ale nie tresować.

„Tresura" i przymus w wychowaniu nietylko zaciążą na „dziś" dziecka, ale co gorsza, odezwą się „jutro" wyrażając się w osłabieniu jego woli, w nieumiejętności samodzielnego zwalczania w sobie złych popędów, a wszystko to będą już krzywdy wyrządzone wprawdzie jednostce, ale obciążające społeczność, która wymaga indywidualności silnych, zwartych wewnętrznie i samodzielnych.

W wychowaniu nie można tracić z pamięci tego, że wychowanek wcześniej czy później wyjdzie z kręgu najbliższych a oddanych sobie i często pobłażających, a wejdzie w krąg ludzi obcych, żądających od niego wiele, ale i wiele mu dających w sensie dodatnim i ujemnym. Dziecko musi być do tego przygotowane i uodpornione. Od tego co da mu „dziś", co w niem rozwinie, jak je ukształtuje, zależy jego „jutro".

Przygotowywania do życia w gromadzie nie należy odkładać na później, wcześnie trzeba dziecko przyzwyczajać do liczenia się z innymi, do służenia im. Dziecko tak wychowywane wcześnie nauczy się harmonizować z otoczeniem i ciągnąć z tego radość i zadowolenie.

Nie znaczy to, aby miało dać się wchłonąć, ale będzie ono umiało raczej znaleźć dla siebie odpowiednie miejsce w tej grupie w imię potrzeb osobistych i społecznych.

T. zw. społeczne wychowanie wymaga, abyśmy w imię szczęścia osobistego wychowanka jak najwcześniej uświadomili mu, że jego obowiązkiem społecznym jest wnosić pewne wartości i dobra natury moralnej i intelektualnej w tę społeczność, w której żyje. Im więcej w tę gromadę wnosi, tem bardziej się z nią zespala, tem poważniejsze zdobywa w niej dla siebie stanowisko.

Wszystkie t. zw. cnoty obywatelskie pokrywają się całkowicie z cnotami i wartościami człowieka, a któż z rodziców nie chciałby widzieć w swem ukochanem dziecku zacnego i dobrego człowieka? Wartościowy, rozumny i twórczy obywatel jest wartościowym, rozumnym i twórczym człowiekiem, musi mieć zrozumienie dla wartości ideałów ogólnoludzkich, dla wszelkich zasad humanitarnych, dla wartości ofiarnej pracy kulturalnej.

Wychowanie społeczne przeciwstawia się kultywowaniu e g o i z m u w dziecku. Niebezpieczeństwa i złych stron rozwijania w jed-

nostce egoizmu z punktu widzenia społecznego nie trzeba nawet uzasadniać, czy jednak zbytnie dogadzanie dziecku, pielęgnowanie w niem egoizmu jest korzystne z punktu widzenia jego osobistego szczęścia w przyszłości? Oczywiście nie, wyrobi to w niem wszystkie te cechy, które utrudniają życie w gromadzie, a przecież zetknięcia się z tą gromadą nie możemy od dziecka całkowicie odsunąć, wcześniej czy później musi się z nią zetknąć i z nią współżyć. Dziecko, które jest „ośrodkiem świata“ w swej rodzinie, nabiera niemądrej pewności siebie, krnąbrności, jest niekarne, nie istnieją dla niego żadne autorytety, najczęściej nawet psującym go wychowawcom nie odpłaca sercem za serce, uczy się brać, a nie będzie umiało nic z siebie dawać, będzie samotne w życiu i nieuodpornione na jego przeciwności. Dziecko takie bardzo ciężko przystosowuje się do życia szkolnego, często sami rodzice pogarszają w tym wypadku sytuację zbytecznie odsuwając na później jego wejście w społeczność szkolną, nie licząc się z tem, że im później tem trudniej dziecku przystosować się do tak odrębnych od rodzinnych warunków, jakiemi są formy życia szkolnego.

Zbytnia s u r o w o ś ć w wychowaniu ma również swoje złe strony, również nie uodpornia dziecka przed przyszłemi przeciwnościami życia. Często w takich warunkach wyradza się w dziecku brak zaufania do otoczenia, niechęć do ludzi, często przekorność, chęć czynienia na złość. Dziecko zamyka się w sobie, niejednokrotnie bardzo ciężko wewnętrznie a skrycie przeżywa swoje konflikty z otoczeniem, które nie daje mu pomocy w jego cichych bojach z własnym charakterem.

W obu wypadkach takie wychowanie w rodzinie daje typy aspołeczne, które niezawsze dają się zmienić pod wpływem innego otoczenia, po wyjściu z kręgu rodzinnego.

Dzieciństwo, żeby było twórcze w sensie dodatnim dla charakteru, musi być pogodne i radosne, musi dojrzewać w słońcu rozumnej miłości rodzinnej, która nie pobłaża, ale rozumie troski i radości życia dziecięcego, która nie traci z oczu „jutra“ dziecka i pamięta, czem ono może być dla niego.

Najlepszą bronią, w którą możemy przed owem „jutrem“ uzbroić dziecko jest wyrobienie w niem p o c z u c i a o d p o w i e d z i a l n o ś c i za siebie i swą pracę. Niech wcześnie nauczy się ono, że za każdy czyn jesteśmy odpowiedzialni, a konsekwencje tego czynu spadają na nas samych, że sami budujemy sobie swoją przyszłość.

Oczywiście to poczucie kształtuje się powoli i stopniowo, ale trzeba do tego przystępować jak najwcześniej, stopniowo dziecko z tem oswajać. Z latami będzie rosło to uświadomienie, będzie się kształtowało, rozwijając rozwagę, dobrą wolę czynienia dobrze, będzie rozwijać samodzielność w dziecku, budzić w niem poczucie ważkości i war-

łości każdego czynu, a w przyszłości stanie się źródłem jego siły moralnej i piękną cnotą obywatelską. Z maleńkiego kręgu odpowiedzialności wobec siebie i otoczenia rozszerzy się w poczucie odpowiedzialności wobec społeczeństwa i państwa.

Wewnętrzna zgoda z samym sobą, zharmonizowanie wewnętrzne, zharmonizowanie się z otoczeniem poparte poczuciem, iż wnosi się coś do ogólnego dobra swego społeczeństwa może stworzyć fundament pod budowanie własnego szczęśliwego „jutra".

Teodora Męczkowska

WSPÓŁPRACA DOMU ZE SZKOŁĄ

Współpraca ta, niewątpliwie, istnieje. W ostatnich latach czyni nawet duże postępy: coraz częściej widzimy rodziców na terenie szkoły, patrzymy na ich konkretną pracę na tym, czy innym odcinku życia szkolnego. Rodzice tworzą patronaty klasowe, komisje wycieczkowe, wypoczynkowe, koła opieki nad młodzieżą; organizują dożywianie dzieci, budują osiedla.

Ze swej strony szkoła urządza dla rodziców częste „wywiadówki okresowe", mniej częste narady nad sprawami wychowawczemi, cykle odczytów, czy odczyty pojedyńcze, czasami nawet systematyczne kursy.

Temi różnemi, coraz bardziej rozgałęziającemi się drogami, stara się szkoła wciągnąć rodziców w krąg swych poczynań wychowawczych, humanitarnych, a przedewszystkiem finansowych.

Pozornie rozwija się ta współpraca normalnie. Mówię „pozornie", bo w istocie rzeczy, przy dokładniejszej analizie, okazuje się, że ta współpraca jest najczęściej czemś tylko formalnem, że brak jej właśnie tych podstawowych wartości, które muszą i powinny leżeć u podstawy pracy takich dwóch środowisk jak „dom" i „szkoła", środowisk, które pracują dla wspólnego celu i mają być czynnikiem urabiającym umysł i charakter dzieci i młodzieży.

Za taką zasadniczą wartość uważam j e d n o l i t o ś ć o d d z i a ł y w a ń, opartą o w s p ó l n e p o d ł o ż e i d e o l o g i c z n e.

Szkoła przez taki czy inny swój ustrój, metody nauczania i poczynania wychowawcze, wreszcie przez to, co nazywamy „jej duchem", realizuje pewien plan, oparty o wartości, które pragnie wcielić w życie.

Aby ta celowa, świadoma praca mogła rozwijać się normalnie i przynieść pożądane rezultaty, trzeba, żeby ci wszyscy, którzy ze szkołą współpracują, rozumieli jej dążenia, podzielali poglądy i uznawali

metody naukowo-wychowawcze. Ta jasna prawda jest stale stosowana w praktyce, gdy chodzi o dobór personelu nauczycielskiego: Kierownictwo szkoły dba o to, by personel jako całość miał pewną określoną „fizjonomję“ przekonaniową i postawę moralną i mógł dzięki temu podporządkować się łatwo istotnym, nie formalnym wymaganiom szkoły.

Tylko przy takiem „pokrewieństwie“ przekonaniowem grup wychowujących może szkoła osiągnąć cele do których dąży. Bez tego staje się ona nie instytucją wychowawczą, lecz konglomeratem ludzi, z których każdy wsącza inną treść w młodociane otoczenie, a przez to nie wychowuje, lecz raczej dezorjentuje umysły wychowanków.

Aby uniknąć tak niepożądanego stanu rzeczy musi szkoła i w stosunku do rodziców, którzy z nią istotnie współpracują, stawiać analogiczne wymagania. I oni — rodzice — powinni mieć w pewnej mierze to zbliżone do szkoły nastawienie przekonaniowe i pedagogiczne, jeżeli mają pracować nie tylko „dla szkoły“ lecz „z nią razem“. Brak tego wspólnego ideowego podłoża wywołuje z konieczności rzeczy niemożność należytego rozumienia podstawowych poczynań szkoły oraz jej taktyki, co zkolei wytwarza wzajemną nieufność, powoduje konflikty, które mogą łatwo zatruć dobrą i zdrową atmosferę szkoły.

Do tego dopuszczać nie wolno! Tymczasem dziś dzieje się pod tym względem niezupełnie dobrze: ogólnie biorąc, organizuje się współpracę domu ze szkołą dość pochopnie. Rodzice na wezwanie szkoły stają do apelu; to też, ujęta w ramy liczb. przedstawia się ich praca nawet dość imponująco.

Ale, niestety, rodzice czynią to często wbrew swoim chęciom, nawet poglądom. Nie odmawiają, bo chcą utrzymać ze szkołą dobre stosunki, bo mniemają, że przez swój udział w pracach szkolnych zapewniają swym dzieciom nietylko spokój, ale może nawet pewne względy specjalne. Niektórzy rodzice idą nawet dalej: godzą się na wypełnienie pewnych prac w szkole, bo obawiają się wprost, że ich odmowa może odbić się niekorzystnie na ocenie postępów dziecka. I co najgorsze, że ten stosunek do szkoły nie jest czemś wyjątkowem, czemś, co się zdarza; przeciwnie, powtarza się on nader często i świadczy o kompletnem nierozumieniu intencyj szkoły.

Jasną jest rzeczą, że współpraca, oparta na tak fałszywych podstawach nie powinna mieć miejsca.

Bo łatwo wyobrazić sobie, jaki splot niepożądanych kombinacyj, ile zbędnych pojęć powstać musi w umyśle dziecka, którego rodzice boleją nad tem, że są zmuszeni czas tracić w szkole na wykonywanie niemiłej dla siebie roboty.

A jednak, taki stan rzeczy na terenie wielu szkół istnieje: fakty, zaczerpnięte z oczywistej rzeczywistości, są tego potwierdzeniem,

świadczą one zarazem, że organizacja współpracy domu ze szkołą nie jest postawiona na należytej wysokości i musi być poważniej przemyślana i rozważniej realizowana. Nie wystarczy, że szkoła chce nawiązać kontakt z rodzicami, musi mieć pełne przeświadczenie, że i rodzice żywią te same pragnienia, że to jest osobistą ich potrzebą, a nie wynikiem szczególnych kalkulacyj lub motywów całkowicie egoistycznych. Obie strony muszą, zanim zaczną wspólnie działać, upewnić się, że się wzajemnie rozumieją, że niema między niemi tych przepastnych różnic, które następnie uniemożliwią harmonijne współżycie. I, co może najważniejsze, muszą chcieć i umieć swój wzajemny stosunek oprzeć na prawdzie i szczerości. Wszelkie zakłamanie w takiej współpracy podrywa z konieczności rzeczy wcześniej czy później zarówno autorytet szkoły jak i rodziców i wywołuje w młodzieży zbędny, przedwczesny krytycyzm w stosunku do jednej i drugiej strony.

Jako logiczna konsekwencja takiego rozumienia współpracy domu i szkoły wyłania się konieczność, aby szkoła dopuszczając rodziców do bliższej ze sobą współpracy, czyniła rozumny wybór, szukała ludzi prawych, lojalnych, szczerych, zdolnych do poważnej, rzeczowej krytyki.

Rodzice zaś ze swej strony tak starannie wybierali szkołę, do której oddają dziecko, aby mogli mieć przeświadczenie, że ta właśnie szkoła swą strukturą naukowo-wychowawczą i poziomem moralnym odpowiada ich nastawieniu życiowemu i godna jest ich zaufania. Jeżeli tak mocny nacisk kładę na to pokrewieństwo przekonaniowe i konieczność wzajemnego rozumienia się, które ma leżeć u podstawy pracy „szkoły“ i „domu“, to wynika to z tego, że mam na myśli i chciałabym widzieć w szkole nie tylko te utarte formy współpracy, które polegają na organizowaniu przez rodziców pomocy materjalnej, wydawaniu śniadań, urządzaniu kolonij i t. p. — taką pracę „dla szkoły“ może wykonać każdy, lecz i pomoc i s t o t n ą, o wiele głębszą, którą rozumni rodzice mogą i powinni okazywać kierownictwu szkoły i radzie pedagogicznej. W szczególności widzę w pracy wychowawczej szkoły d w a m o m e n t y, które przedewszystkiem nadawałyby się do takiej istotnej współpracy.

Jeden — to udział rodziców we wszystkich tych poczynaniach, które mają na celu poznanie dziecka czy młodzieńca, drugi — to ta cała dziedzina życia, która wiąże się z organizacją pracy domowej ucznia.

Obie te sprawy, jednakowo doniosłe, nie znajdą racjonalnego rozwiązania bez pomocy rodziców lub najbliższych opiekunów dziecka; największy wysiłek samej szkoły tu nie wystarczy.

I. Na to, by szkoła mogła wypełnić zadania dydaktyczne, zakreślone programem naukowo-wychowawczym, musi przedewszystkiem

znać dobrze materjał ludzki, powierzony swej opiece i środowisko, z którego pochodzą dzieci i młodzież. Wiemy jak trudnem, przerastającem wprost możliwości szkoły w dzisiejszych warunkach, jest właśnie to zadanie. Doświadczenie dnia powszedniego nieustannie wskazuje na omyłki, które szkoła popełnia naskutek nieznajomości istotnej natury dziecka, prawdziwych cech jego umysłu, charakteru, jego skłonności i nawet ułomności. Omyłki te często nawet są dość jaskrawe.

Znane są wypadki, kiedy oceny dwóch szkół o jednym i tym samym osobniku są diametralnie różne; zdarza się i tak, że dwóch nauczycieli w tej samej klasie wypowiada o uzdolnieniach ucznia i cechach jego umysłu sądy, wykluczające się wzajemnie. I nic dziwnego: sprawa poznania istoty ludzkiej, niezależnie od fazy rozwoju, w której się znajduje, jest tak złożona, że fragmentaryczne spostrzeżenia, jakiemi rozporządza szkoła lub testy inteligencji czy testy pedagogiczne wystarczać nie mogą. Trzeba szukać zatem i innych dróg: zbierać materjał obserwacyjny i poza szkołą.

I oto tu, na tym odcinku życie wyraźnie woła o stałą, systematyczną pomoc rodziców; tu właśnie otwiera się pole do istotnej współpracy, której rezultatem będzie dokładniejsza znajomość dziecka, sprawiedliwsza jego ocena — i co zatem idzie możność odpowiedniego dostosowywania metod nauczania.

Ta współpraca jest nieodzowna, konieczna, gdy chodzi o dzieci w wieku najmłodszym, nieoceniona i nader pożądana, gdy chodzi o młodzież starszą.

Bo jakkolwiek sądy rodziców o swych własnych dzieciach mogą być jednostronne, optymistyczne, a więc w ujęciu ogólnem często mało sprawiedliwe, jednak spostrzeżenia, czynione przez osoby, które patrzą nieustannie, codziennie na jedno poszczególne dziecko, widzą je w najrozmaitszych okolicznościach i sytuacjach, muszą zawierać i materjał cenny, który może rzucić nowe światło na przeżycia intelektualne czy emocjonalne wychowanka, a przez to pogłębić punkt widzenia wychowawcy, czy nawet zmienić kierunek jego myśli.

Istnieje obecnie zwyczaj prowadzenia w szkole arkuszy obserwacyjnych, kart indywidualnych lub wolnych charakterystyk. Mają one na celu gromadzenie materjału, dzięki któremu znajomość poszczególnych jednostek zbiorowiska szkolnego może być pogłębiona, a obraz ich stopniowego rozwoju fizycznego i duchowego należycie ujęty. Istnieje też zwyczaj robienia charaktyrystyki klasy, jako całości.

Niezależnie od tego, jaką drogą praca ta jest prowadzona, czy pod kierunkiem psychologa, czy nauczyciela staje się ona podstawą, na której w danym momencie opiera się opinja o uczniu i taka czy inna jego ocena. Dlatego też konieczną jest rzeczą, aby w tych pracach uwzględniony był udział rodziców: ich głos, ich zdanie winno być wysłuchane,

zanim charakterystyka zostanie ujęta w ostateczną formę i podana do wiadomości grona nauczycielskiego.

Jasną jest rzeczą, że omawianie tych spraw z ojcem czy matką dziecka, o które chodzi, odbywa się na drodze porozumienia indywidualnego.

Natomiast charakterystyka klasy — jako grupy — winna stać się każdorazowo tematem posiedzeń zespołu rodziców, nauczycieli i kierownictwa szkoły.

Ważną jest bowiem rzeczą, by rodzice wiedzieli, jakie oblicze ma klasa, do której ich dziecko należy, jaki zatem ta klasa może mieć wpływ na kształtowanie się osobowości ich dziecka. Dobre orjentowanie się w stanie rzeczy pod tym względem może być wskazówką, jak należy organizować życie koleżeńskie poza szkołą.

II. Ten sam bliski kontakt z rodzicami uczniów jest pożądany, gdy chodzi o należyte postawienie i racjonalne zorganizowanie pracy domowej ucznia. Ta praca jest dalszym ciągiem pracy w szkole i musi się z nią ściśle wiązać. Tymczasem dotąd tak nie jest: nauczyciel w szkole kieruje pracą ucznia, stosuje najnowsze metody nauczania, w domu zaś uczeń pozostawiony jest sam sobie, pracuje jak i kiedy mu się podoba. W zakresie uczenia się w domu, czyli przygotowywania, odrabiania lekcyj na dzień następny nie zrobiono dotąd nic prawie, panują tu jeszcze wszechwładnie dawne obyczaje i dawny stosunek do pracy. Przyczyny takiego stanu rzeczy są liczne i różnorakie. Ale wśród nich jest, niewątpliwie, jedna, która wiąże się ściśle ze sprawą udziału rodziców w życiu szkoły.

Nauczyciel może ulepszyć organizację pracy w szkole, może usunąć braki w sposobie zadawania lekcyj, wzmocnić egzekutywę, kontrolę, ale nie może bez pomocy rodziców i ich czynnej współpracy wpłynąć na cały, o zasadniczem znaczeniu, splot warunków, od których zależy to, czy uczeń będzie w domu mógł normalnie i spokojnie pracować, czy też przeciwnie będzie napróżno czas marnował.

Nie tu miejsce na wyliczanie tych wszystkich błędów, które środowisko rodzinne popełnia przez to, że ma zły, niepoważny stosunek do pracy ucznia w domu, przez to, że nie umie, a często nie chce, nie usiłuje wcale nadać pracy tej właściwego sensu. Na ten temat dużo dałoby się powiedzieć, i słusznie stwierdzić, że wynikiem tak niepomyślnego stanu rzeczy pod tym względem są nietylko małe postępy ucznia w nauce, lecz brak u młodzieży dobrych przyzwyczajeń ,pożądanych nawyków, które wytwarza zawsze praca systematyczna i racjonalnie prowadzona.

Zagadnienie pracy domowej ucznia, obejmujące teren domu i teren szkoły musi być przeprowadzone wspólnemi siłami grona nauczycielskiego i rodziców.

Obowiązkiem szkoły jest uświadomić rodziców na czem powinna polegać w szczegółach praca domowa ucznia, jakiego gatunku pomoc i kiedy może mu być udzielona, jaki powinien być do tej pracy stosunek otoczenia, jak wielki wpływ na przebieg tej pracy wywierają warunki zewnętrzne i jak należy postępować, by dzieciom zapewnić konieczne minimum spokoju. Szereg tych, pierwszorzędnej wagi tematów — to bogaty materjał do konferencyj, odczytów, wieczorów dyskusyjnych, napewno bardziej interesujących niż teoretyczne rozważania na tematy ogólne, oderwane, a tem samem mniej dla rodziców aktualne i żywotne.

Sądzę, że konsekwentnie i systematycznie podjęta praca na terenie dwóch wymienionych powyżej zagadnień, związanych ze sprawą poznania dziecka i organizacją jego pracy w domu, mogłaby nadać współpracy „szkoły" z „domem" głębszą treść i naprawdę zacieśnić węzły między wychowawcami a rodzicami.

Wiktorja Piotrowska

ŚWIAT DZIECI I ŚWIAT DOROSŁYCH

Dwa światy w stałej styczności — świat dzieci — świat dorosłych. Coraz to ktoś ubywa ze świata dorosłych, coraz to ktoś ze świata dzieci zajmuje jego miejsce, jako już dorosły. — Między tymi dwoma światami o ciągłej wymianie przeszłości na przyszłość — nieporozumienie. Dorośli kochają swe dzieci, troszczą się o nie, troszczą się o należyte w swem rozumieniu ich wychowanie, lecz nie rozumieją dziecka. I co dziwniejsze, że sami nie zdają sobie sprawy z tego nierozumienia. Wiemy że dziecko jest ruchliwe, że bawi się, że łzy i śmiech szybko następują po sobie u małych ludzi, że wywołują je błahe przyczyny, wiemy że dzieci nas naśladują; lecz nikt nie pyta czem te właściwości są wywołane, jaki jest sens tego dziecięcego sposobu bycia?

Dziecko jest takie, bo jest dzieckiem; oto jedyna odpowiedź. A jednak wychowanie, odbywające się bez zrozumienia duszy dziecka, z konieczności staje się wychowaniem chybionem. Cierpliwość, życzliwość w stosunku do dziecka nie wystarczają dla rozwiązania trudności wychowawczych, jakie nasuwają się w rozwoju każdego prawie dziecka. Co począć z wadami dzieci: uporem, lenistwem, krnąbrnością, kłamstwem, nieporządkiem, roztrzepaniem, nieśmiałością? Bardzo niewiele rodziców zdaje sobie sprawę, że wady te mają określone przyczyny, tkwiące głęboko w duszy dziecka. Przyczyny te trzeba znać, aby móc skutecznie zwalczać wady. Zdobycie rozumienia dziecięcej duszy nie jest zadaniem ani nadmiernie trudnem, ani niewykonalnem. Wymaga to jedynie szukania wytłumaczenia tam, gdzie to wytłuma-

czenie i zrozumienie znaleźć można, t. j. w ustosunkowaniu się dziecka do swego otoczenia i w ustosunkowaniu się tego otoczenia do dziecka. Ważne jest aby najbardziej powołani wychowawcy, rodzice rozumieli swe dzieci.

W środowisku rodzinnem bowiem przestaje większość dzieci w ciągu długiego okresu rozwoju; w tem środowisku przebywa w okresie przedszkolnym. A okres ten jest niezmiernie ważnym, często decydującym o dalszej przyszłości dziecka, w tym okresie bowiem tworzą się uczuciowe podwaliny osobowości przyszłego człowieka i ustosunkowania się jego do życia i świata.

Do każdego najskromniejszego zawodu zdobywamy fachowe przygotowanie, lecz do spełniania tak ważnej społecznej funkcji jaką jest rodzicielstwo, nie w znaczeniu tylko dania dziecku życia, a uzdolnienia go do tego życia przystępujemy bez żadnego przygotowania. Ba, nawet bez rozumienia, czem jest rozwój dziecka ,jakie nim rządzą prawa, jakie określają go siły. A bez tych wiadomości błądzimy w najlepszej wierze w swych poczynaniach wychowawczych, a błędy te ciężko ważą w przyszłości na szczęściu i życiu naszych dzieci.

Słabe, małe, bezbronne, całkowicie zależne od otoczenia przychodzi na świat poprzez katastrofę urodzenia niemowlę ludzkie. Otacza je obcy, wrogi świat; wszystko w tym świecie jest nowe i świat ten trzeba poznać, zdobyć, poczuć się w nim pewnie, bezpiecznie. Od pierwszego dnia życia zaczyna się ta twórcza praca — walka małego człowieka. Wiemy wszyscy, jak szybko poznaje niemowlę władzę nad otoczeniem, jaką mu daje krzyk; jak szybko pozna potem władzę, jaką daje mu pieszczota udzielana przezeń dorosłym. Proces rozwoju dziecka jest procesem przystosowywania się do otoczenia, procesem zawsze celowym. Dla patrzącego rozwój dziecka jest samorzutnym wzrostem, jednocześnie samorzutnem nabywaniem szeregu sprawności, doskonaleniem i rozszerzaniem sprawności nabytych. Samorzutnie uczy się dziecko chodzić, mówić. Tak zwykłym, tak powszednim jest ten cud rozwoju człowieka że nie zastanawiamy się nad nim. Przedewszystkiem nie zastanawiamy się, czem jest on dla dziecka. Moment bacznej obserwacji wykaże nam, że to, co dziecko nabywa tak pozornie łatwo, jest wynikiem ponawianych wysiłków, ponawianych świadczeń, zmagań się z trudnościami klęsk i zwycięstw.

Przypomnijmy sobie dumę zwycięzcy, promieniującą z twarzy małego człowieka, gdy opanuje klamkę i otwieranie drzwi, włażenie na meble, otwieranie pudełka, przekręcenie klucza i tysiąc drobnych czynności codziennego życia. Skąd ta radość — czem jest? co pcha dziecko do tylokrotnie ponawianych różnorodnych wysiłków?

Jedna ze szkół psychologicznych, której praktyczne wyniki zapewniły poczesne miejsce w spółczesnej nauce i sztuce wychowania,

szkoła psychologji indywidualnej Adlera, za punkt wyjścia tych twórczych wysiłków dziecka uznaje istniejące w niem samem poczucie niższości. Dziecko nie ogarnia myślą otaczających go stosunków, ono czuje i swoją słabość i swe nieprzystosowanie, swoją zależność i swe zagrożenie. To wszystko składa się na poczucie niższości ciężkie i bolesne. Dziecko samorzutnie dąży do wyzbycia się tego poczucia, do wyrównania go poczuciem siły, pewności siebie, bezpieczeństwa. Podświadomie dążąc do tego podejmuje pracę, wysiłki, ćwiczenia zbliżające je do dorosłych. Siłą pchającą je ku temu jest wrodzona mu dążność mocy, dążność postawienia się, trwania jako jednostka, dążność właściwa każdemu życiu. Dążność o której mowa, jest dążnością egoistyczną, ma bowiem na względzie wyłącznie samopoczucie dziecka. Jest więc mały człowiek jakby egoistą z urodzenia. Jest nim, bo zmusza go do tego istniejące w nim poczucie niższości. Wszystko co to poczucie niższości potęguje, potęgować będzie również jego dążności egoistyczne. Ta zależność egoistycznych uczuciowych dążności dziecka od stopnia poczucia niższości jest jednem z praw rozwoju człowieka. Celem rozwoju i wychowania dziecka jest stopniowe doprowadzenie dorastającego człowieka do objęcia określonego miejsca w społeczności, wzięcia udziału w jej życiu.

Przyszły członek ludzkości, aby zadaniu temu mógł podołać, winien posiadać pewien zasób właściwości fizycznych i duchowych. Właściwości fizyczne są uwarunkowane jego dziedzicznością i stanem zdrowia. Właściwości duchowe w olbrzymiej swej większości zależą od przeżyć dzieciństwa i postawy duchowej dziecka wobec tych przeżyć. Niebezpieczeństwa i trudności, które od pierwszego roku życia odgrywają niepoślednią rolę w życiu każdego dziecka, będą przezeń tem lepiej przezwyciężone i zużyte jako cenne doświadczenia, im odważniej, im śmielej potrafi im się przeciwstawić. Właściwością niezbędną i najważniejszą dla prawidłowego rozwoju umysłowego i duchowego dziecka jest odwaga, śmiałość, otucha życiowa zależne od stopnia poczucia niższości.

Cel wychowania to współżycie przyszłego dorosłego człowieka z ludźmi, a współżycie to, to zawsze wzajemna wymiana usług: branie i dawanie — dawanie i branie.

Pozbawianie dziecka odwagi, otuchy życiowej odbija się ujemnie na uzdolnieniu dziecka do współżycia, skupia bowiem jego uczucia, myśli, uwagę na swojej wyłącznie osobie. Ten brak otuchy życiowej, odwagi, zamąca rozwój drugiej koniecznej wrodzonej dążności dziecka, dążności społecznej. Z tej wrodzonej podstawowej dążności wyrastają ludzkie bezinteresowne przywiązania do ludzi, do spraw, do życia.

Obniżenie samopoczucia dziecka hamuje rozwój tej dążności, tak cennej dla współżycia, nasilając egoistyczne dążenia. Zacieśnia to ho-

ryzont umysłowy i uczuciowy dziecka. Czyni je w przyszłości człowiekiem aspołecznym. Związek jaki istnieje między poczuciem niższości dziecka, ujawnianem jako brak odwagi i otuchy życiowej i wrodzoną mu dążnością społeczną, jest drugiem podstawowem prawem w rozwoju dziecka - człowieka. Teraz po tym krótkim przeglądzie podstawowych praw spójrzmy krytycznie, jak ustosunkowujemy się my, dorośli do dziecka.

Mały człowiek żyje w świecie dorosłych jak w krainie wielkoludów. Jedną z ważkich przyczyn (poza wielu innemi) jego nieuświadomianego poczucia niższości jest ta właśnie niewspółmierność ze światem dorosłych, całkowita odeń zależność. Stąd każde dziecko pragnie być dorosłym i dąży do tego, naśladując swe otoczenie. Cóż czynimy my dorośli, aby zmniejszyć niewspółmierność dziecka ze światem dorosłych, co czynimy, aby przybliżyć mu upragniony, nieuświadamiany cel dążeń? Jaka jest najbardziej rozpowszechniona postawa dorosłych wobec dzieci?

Przytaczam tu dwa aforyzmy szeroko rozpowszechnione, a znamienne dla tej postawy: „Dzieci i ryby głosu nie mają“, „dziecko powinno się zawsze słuchać rodziców“. W obu tych zdaniach przebija postawa autorytatywna, lekceważenie i podporządkowywanie sobie dziecka.

Takie ustosunkowanie się do dziecka, mniej lub bardziej jawne i uświadamiane lub nierozumiane przez wychowawcę, jest gwałceniem zasadniczych praw jego rozwoju. Z tej to postawy dorosłych wobec dziecka, tak lub inaczej ujawnianej, lecz zawsze odczuwanej przez dziecko jako zmniejszenie otuchy życiowej wyrasta tysiąc i jeden ciężkich w skutkach błędów wychowawczych.

Zanim pomówimy o zapobieganiu tym błędom, przypatrzmy się jak wyglądają one w praktyce, a nie w teorji.

Oto jedynak lub jedynaczka dla tych lub innych przyczyn staje się ośrodkiem zainteresowań grona rodzinnego. Unoszą się nad niem wszystkie babcie i ciotki. Powtarzane są jego powiedzonka. Nieustannie ktoś zajęty jest tem dzieckiem. Mówi się o tem, co jadło, jak jadło, mierzy się, waży, sprawdza temperaturę. Zaledwie mały człowiek wypowie jakie żądanie, jak już na wyścigi spieszą się, aby je zadowolnić.

W dziecku hoduje się wprost niesamodzielność, nieodporność, wzmożoną wrażliwość i dużą zarozumiałość. Tak często słyszy powtarzane: „Czyś nie zrobił sobie co złego, kochanie?“ „Jesteś najmilszem stworzeniem“. „Czyż to dziecko nie jest zachwycające“?

W bardzo krótkim czasie spostrzega dziecko i odczuwa swe wyjątkowe dominujące stanowisko. Staje się dlań zrozumiałem samo przez się, że wszyscy troszczą się o jego małą osóbkę bez żadnego wysiłku z jego strony. Odczuwa to jako swoje bezsporne, przynależne mu prawo. Biada więc, gdy ktoś czy coś przeciwstawi się jego chceniu, gdy

poczuje się odsuniętem na plan drugi. Wówczas boleśnie odczuwa to jako krzywdę, pogwałcenie należnych mu praw, niesprawiedliwość, zawód na bliskich. Nieświadomie dąży do odzyskania utraconego przywileju, i wszelkiemi egoistycznemi środkami starać się będzie, by ponownie stać się ośrodkiem swego otoczenia. Środkami ku temu będą kaprysy, upór, tyranizowanie otoczenia, przesadne ustosunkowanie się do lada drobnej dolegliwości, brak łaknienia, zły sen, lęki. Takiemi to sposobami podporządkuje sobie dziecko otoczenie dorosłych. Dla małego człowieka samo przeciwstawienie się dorosłym, wywołanie ich gniewu, uwag, strapienia, to wszystko stać się może równoważeniem samopoczucia. Walka ze światem dorosłych daje mu poczucie własnej siły, wagi, mocy. I oto nie środkami pożytecznemi dla swego rozwoju, równoważy teraz dziecko swe poczucie niższości, lecz środkami wypaczającemi ten rozwój. Ujawnione wady powodują wkroczenie egzekutywy dorosłych w postaci kar i nagród. Zarówno kara, jak i nagroda nie zmieniają zasadniczej postawy dziecka. Kara obniża samopoczucie, nagroda wypacza dążność społeczną. Dziecko i dorośli wkraczają w błędne koło, zadzierżgnięte nierozumieniem duszy dziecka. Błędem wychowawczym — rozpieszczenie.

To samo wypaczenie osiąga się obniżeniem ufności dziecka we własne siły innemi sposobami. Dziecko pragnie, pożąda działalności pożytecznej i utożsamienia siebie przez to ze światem dorosłych.

Jakże często napotyka na nierozumienie tych jego wysiłków.

„Nie zbieraj ze stołu naczynia bo stłuczesz".

„Nie załatw sprawunku, bo zgubisz pieniądze".

„Nie podnoś mebla bo zaciężki" i t. d. bez końca.

Dziecko zrobiło coś pożytecznego, może nie tak jakby to zrobił dorosły, spotyka się z ostrą krytyką. „Nie bierz się do nieswoich rzeczy". „To nie dla ciebie".

Temi i tym podobnemi sposobami zabija się otuchę życiową dziecka, usuwa się je od współpracy z otoczeniem, zamykając mu tę jedyną prawidłową drogę zrównoważenia swego samopoczucia, rozwijania, ćwiczenia, dążności społecznej.

A wówczas, gdy przez odebranie mu ufności we własne siły zamkniętą zostaje droga użytecznego wysiłku, z konieczności zaznaczyć pragnie siebie dziecko na drogach walki, przeciwstawienia się swemu otoczeniu. Najgłębszem więc podłożem błędów wychowawczych jest to pozbawianie dziecka otuchy i wiary w siebie.

Jakaż na to rada?

Krytyczny stosunek rodziców do własnych poczynań wychowawczych. Pamięć o zasadniczych prawach rozwoju dziecka, wzmaganie ufności i otuchy we własne siły przez równe prawa i równe obowiązki w zakresie słabych sił dziecka.

Janina Buchholtzowa

CO MOŻE DAĆ RODZICOM PSYCHOLOGJA INDYWIDUALNA

Jesteśmy ciekawi duszy ludzkiej. Chcielibyśmy wiedzieć jak to się dzieje, że człowiek tak właśnie, a nie inaczej postąpi w danych okolicznościach, jakie mechanizmy funkcjonują w tym skomplikowanym, a niedostępnym zespole, jakim jest dusza drugiego człowieka.

Dlatego lubimy czytać powieści. Dlatego przeciętny ogół lubi... plotki.

Nieświadomie szukamy jakichś uogólnień, jakichś praw, kierujących ludzkiemi czynami, jakiegoś klucza, według którego możnaby te prawa uporządkować.

Dusza dziecka, naszego własnego dziecka, jest dla nas tajemnicą. Zdane, poniekąd, na naszą łaskę i niełaskę, rośnie i rozwija się według jakichś swoich własnych praw, jest takie, lub inne, a nam dane jest tylko po symptomatach, jakby po omacku poznawać, jakie w tem naszem „własnem" dziecku tkwią możliwości. Nie wiemy czy i w jakim stopniu działa na nie nasz wpływ wychowawczy, ogarnia nas często zwątpienie, czy wogóle możemy coś zmienić w tem co jest dane, przyczynić się do rozwoju tej tajemniczej, a tak, zdawałoby się, dobrze nam znanej istoty.

Z pośród przeróżnych kierunków nowoczesnej psychologji, wśród chaosu sprzecznych odpowiedzi .jakie nam one niosą, jeden tylko idzie nam w pewnej mierze na spotkanie, dlatego właśnie, że jest całkowicie zwrócony ku żywej ,praktycznej rzeczywistości.

Tym kierunkiem jest adlerowska psychologja indywidualna.

Adler uważa cały rozwój ludzkiego życia duchowego za jedność. Jako pierwotne czynniki rozróżnia w psychice ludzkiej dwa czynniki: poczucie własnej słabości i instynkt społeczny. „Życie dziecka płynie w ten sposób, że na początku, z powodu swej słabości zdane jest na pomoc drugiego człowieka. Jednostka ludzka jest istotą społeczną, gdyż wskutek swej słabości musi mieć drugiego człowieka, który się z nią wiąże i sprawuje nad nią pieczę" [1]).

I oto z tych dwóch czynników: z poczucia własnej słabości oraz potrzeby współżycia z drugimi, a więc miłości, instynktu społecznego, rozwija się i kształtuje owa „jedność" indywidualna, jaką jest dusza ludzka.

---

[1]) A. Adler: Psychologja indyw. w wychowaniu. Str. 23—4. Kraków, Gebethner i Wolff, 1934.

Pierwszym człowiekiem, z którym dziecko się styka, jest matka. Dzięki jej wpływowi rozwija się zaczątek poczucia wspólnoty. I tu najmniejsze odchylenie od harmonji może spowodować wypaczenie w rozwoju kształtujących się zaczątków charakteru. Od pierwszych niemal dni życia tworzą się zadatki na to, co Adler nazywa powzięciem nieświadomego „planu życiowego", który później automatyzuje się, w zależności od dalszych warunków rozwoju, dyspozycyj fizycznych i t. p.

Pojęcie owego nieświadomego „planu życiowego" jest jednem z zasadniczych w psychologji indywidualnej. Trudno je tu szczegółowo wyjaśnić. Fakt, że pewna postawa życiowa urabia się już od pierwszych niemal dni życia jest nam jednak z praktyki nawet znany. Każdy wie jak niemowlę „źle wychowywane" potrafi wyzyskiwać swoją bezbronność, aby stać się istnym tyranem domowym. Najprawdopodobniej z dziecka tego wyrośnie człowiek, który w ten czy inny sposób będzie się starał absorbować sobą innych, oczywiście, o ile fałszywy „plan życiowy" nie zostanie później w jakiś sposób skorygowany.

Wiele zależy od dyspozycyj fizycznych, od przebywanych chorób, od słabości poszczególnych narządów, ale jeszcze więcej w tem nieświadomem kształtowaniu się charakteru zależy od pierwszych wpływów otoczenia.

Ale właśnie dlatego, że dowiadujemy się, jak wiele znaczy wpływ otoczenia ,zaczynamy sobie zdawać sprawę, na czem polega oddziaływanie wychowawcze i jakich błędów zasadniczych unikać należy od pierwszych niemal dni życia dziecka.

Psychologja indywidualna zwraca uwagę na przeróżne szczegóły, które zwykle uchodzą naszej baczności. Że nie jest obojętne dla rozwoju dziecka, czy jest ono jedynakiem, czy też ma rodzeństwo, to rzecz wiadoma powszechnie, ale w jakim stopniu ważną jest rzeczą, którem jest ono z rzędu w szeregu rodzeństwa, nad tem się przeważnie nikt nie zastanawia.

Wiemy, jak wielkie bywają tragedje dziecięce, choć nam się napozór tak błahe nieraz wydają, ale nie wiemy jak czasem jedno nasze lekceważące słówko może zahamować u dziecka rozpęd twórczy, wstrzymać rozwój kiełkujących zdolności i zainteresowań.

Z temi zdolnościami w psychologji indywidualnej rzecz się ma dziwnie. Adler, wbrew teorjom ogółu psychologów, twierdzi że niema dzieci zdolnych i niezdolnych (z wyjątkiem urodzonych idjotów), twierdzi również, że niema dzieci o wrodzonych, dziedzicznych złych skłonnościach.

Jak to teoretycznie uzasadnia, i czy ma słuszność, o tem wiele możnaby dyskutować.

Stanowisko to jednak, o ile jest błędne, okazuje się w praktyce błogosławionym błędem. Jakże inaczej będzie się odnosił do dziecka wychowawca, podchodzący do niego bez jakichkolwiek zgóry powziętych uprzedzeń, gotów zawsze oczekiwać najlepszych rezultatów, jakże inaczej, aniżeli ktoś, skłonny do ujmowania psychiki dziecięcej w jakieś skostniałe kategorje i schematy.

Stanowisko psychologji indywidualnej prowadzi do wspaniałego optymizmu wychowawczego, ale z drugiej strony wzmaga do najwyższych granic poczucie odpowiedzialności wychowawcy.

Zasadą psychologji indywidualnej jest: „dodawać odwagi" (Mut machen).

To płodne, twórcze hasło powinno opromieniać całą pracę wychowawczą w rodzinie radosnem poczuciem, że niema zła, na które nie możnaby zaradzić, że wiele, wszystko niemal, zależy od naszych starań i od naszej dobrej woli.

Każdemu z rodziców warto zapoznać się z tą jednostronną może, ale cenną metodą psychologiczną. Sposoby, przez nią stosowane, nie są w zasadzie czemś nowem, każdy wychowawca „z bożej łaski", który nic o Adlerze nie słyszał, sam z siebie, intuicyjnie, wprowadza je w życie, ale tu są one ujęte w system, znajdują uzasadnienie teoretyczne.

Tysiącznych błędów wychowawczych, niezliczonych krzywd, wyrządzanych duszom dziecięcym, możnaby uniknąć, gdyby rodzice zechcieli się wmyśleć w te proste, a tak owocne wskazania, jakie nam daje praktyka psychologji indywidualnej.

Dowiedzieć się z nich można, w czem błądzi wychowanie zbyt surowe, które odbiera dziecku otuchę do pracy nad sobą, które pozbawia je ciepła miłości, tego czynnika najpotrzebniejszego młodej duszy ludzkiej do rozwoju.

Ale z drugiej strony zostaje nam tu wykazane, jaką krzywdą jest wychowanie rozpieszczające, pozbawiające dziecka samodzielności i robiące z niego kandydata na przyszłego neuropatę, „chorego z urojenia".

Wiele innych błędnych typów wychowania wyróżnia psychologja indywidualna, weźmy choćby wychowanie ambitne, które łamie tyle młodych dusz, wychowanie gderliwe, które budzi niemal automatycznie przekorę i opozycję, i tyle innych, tak pospolitych, a jak się okazuje, tak typowych w swoich skutkach, błędnych postaw wychowawczych.

Bliższe dane znajdzie każdy, kogo interesuje ten kierunek, w książce dr. E. Markinówny [1]), gdzie zasady psychologji indywidualnej wyłożone są w sposób jasny, treściwy, przejrzysty i dostępny dla każdego laika.

---

[1]) Dr. E. Markinówna: Psychologja indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne. Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1934.

W tej niewielkiej książce znaleźć można materjał, pobudzający do głębokich rozważań, a co więcej, do podjęcia dalej z ufną radością tego pięknego, a jakże odpowiedzialnego zadania, jakie nam życie włożyło w ręce, czyniąc nas rodzicami.

Książka dr. Markinówny w ubogiej u nas bibljografji tego przedmiotu czyni zadość potrzebie dobrego i dostępnego podręcznika psychologji indywidualnej.

Cenny materjał daje również książeczka dyr. A. Rondthalera, pioniera psychologji indywidualnej u nas [1]). Są to trzy odczyty, propagujące ideje wychowawcze tego kierunku; z natury rzeczy jednak ujmujące przedmiot niesystematycznie. Zato dołączone cztery przykłady z praktyki psychologji indywidualnej są tak uderzające, charakterystyczne, i tak celowo dobrane, że dają in vivo pojęcie o istocie i skuteczności metod wychowawczo-leczniczych adleryzmu.

Istnieją również w polskim przekładzie dwie książki samego twórcy kierunku, Alfreda Adlera. Jedna z nich, „Psychologja indywidualna w wychowaniu", to cykl odczytów, które Adler wygłosił do nauczycieli wiedeńskich, a więc do ludzi już zaznajomionych z ogólnym zrębem jego teorji. Stąd dla czytelnika polskiego pewna chaotyczność, która może go nawet zrazić, jeżeli książka ta będzie dla niego pierwszą lekturą z dziedziny adleryzmu.

Druga książka Adlera: „Znajomość człowieka" [2]), to podstawowy wykład jego teorji psychologicznej, ale z mniejszem poświęceniem uwagi stronie praktyczno-wychowawczej. Książka cenna i interesująca, ale, wydana już nietylko niedbale, ale wręcz niesumiennie, bez spisu rozdziałów, bez podania bibljografji i odsyłaczy.

Zofja Wołowska

RAZEM CZY OSOBNO?

Epoka dzisiejsza, wprowadzając pracę zawodową kobiet, jako zjawisko normalne, rozszerzyła znacznie płaszczyznę, na której mężczyzna i kobieta spotykają się w warunkach codziennych i w stosunkach, któde nie są ani rodzinnemi ani towarzyskiemi. Koleżeństwo w czasie studjów wyższych oraz sporty zbliżają do siebie młodzież, a potrzeba głębszej współpracy występuje we wszystkich niemal zawodach oraz

[1]) A. Rondthaler: Psychologja ind. Alfr. Adlera jako metoda pracy wychowawczej w szkole. Warszawa,

[2]) A. Adler: Znajomość człowieka. Charakter. Polskie Tow. Przyjaciół Książki.

w życiu społecznem. Wzajemne zaś zrozumienie się mężczyzny i kobiety jest jednym z nieodzownych warunków zarówno szczęścia osobistego, jak i harmonijnego współżycia rodziny. Chłopcy i dziewczęta winni być więc tak wychowywani, by istotnie byli przygotowani do życia wspólnego, do współdziałania i współpracy.

Czy tak się dzieje w praktyce? Zdaje się, że wprost przeciwnie. Nie chodzi tu o koedukację szkolną, która jest zagadnieniem specjalnem, ale o sprawę wspólnego wychowania chłopców i dziewcząt w rodzinie oraz na wszystkich tych terenach, gdzie dzieci i młodzież się spotykają, oraz przedewszystkiem o właściwe ujęcie tego stosunku.

Dotąd jeszcze pokutuje w wielu domach zasada — mniej lub więcej uświadomiona — oddzielania chłopców od dziewcząt, opierająca się na różnicach upodobań, charakterów i umysłowości dzieci różnej płci. Zdobycze dzisiejszej pedagogiki pozwalają śmiało twierdzić, iż bardzo wiele jest konserwatywnego konwencjonalizmu w takiem ujmowaniu.

Długi czas utrzymywało się mniemanie o „niższości" umysłowej dziewcząt ,które uprzejmie nazywano „odrębnością". Równe programy szkolne dla chłopców i dziewcząt, wprowadzone u nas zaraz po odzyskaniu niepodległości, przyjęte przez wielu z zastrzeżeniami, a nierzadko z wyraźną krytyką, wykazały w praktyce, że dziewczęta radzą sobie z niemi równie dobrze, jak chłopcy, i że istotna odrębność psychiki kobiecej nie jest przez nie wcale pokrzywdzona. Prof. Baley w swych badaniach nad rozwojem umysłowym młodzieży męskiej i żeńskiej doszedł do wniosku, że dane naukowe nie pozwalają na wprowadzenie żadnych uogólnień na korzyść jednych czy drugich.

Mimo szkół identycznych wychowanie chłopców i dziewcząt idzie jednakże bardzo często zupełnie różnemi torami. Rzadko można je nazwać wspólnem wychowaniem, a właściwie wspólne wychowanie byłoby najlepszem przygotowaniem do przyszłego wspólnego życia.

W wielu rodzinach uważa się jeszcze dzisiaj, że dla chłopca towarzyszem zabaw mogą być tylko chłopcy, dziewczynka zaś winna się bawić ze swemi rówieśniczkami - dziewczynkami; że zabawy chłopców muszą być inne, niż zabawy dziewczynek; że wyładowanie energji w postaci krzyków, ruchu, swobody jest wyłącznie przywilejem chłopca, — dziewczynkom zaś „przystoi" zabawa spokojna (nie bacząc na równe prawa młodych organizmów do wyładowania się w ruchu).

Później, gdy dzieci chodzą już do szkoły, ugruntowuje się zwykle i umacnia u dzieci wrogi wzajemny stosunek chłopców i dziewcząt. „Chłopcy są tacy niegrzeczni, ciągle się biją!" mówią zgorszone dziewczynki. „Dziewczynki są mazgajowate, skarżą i dokuczają" mówią chłopcy. W naszych szkołach koedukacyjnych często rozdział ten się jeszcze potęguje i często powstają dwa obozy, złośliwie z sobą rywalizujące. Sprawa przedstawia się znacznie lepiej w rodzinach licznych,

gdyż różnice wieku między braćmi i siostrami są małe i dzieci przyzwyczaiły się bawić razem. Traktują się wzajemnie, jak towarzyszów, i ten sposób patrzenia przenoszą na inne dzieci. O wiele gorzej natomiast jest wśród jedynaków, których, niestety, jest w Polsce coraz więcej.

Jakie korzyści przyniesie dzieciom wspólne wychowanie? Przedewszystkiem poznają się; nauczą się od lat najmłodszych rozumieć się, a nie widzieć w sobie głównie te cechy, które ich wzajemnie odpychają (w najmłodszym wieku).

Chłopcy, wychowywani stale w towarzystwie dziewczynek, zyskują zazwyczaj bardzo wiele.

Przedewszystkiem zatracają wiele ze swej szorstkości i, powiem nawet, brutalności, do której przeciętny chłopiec ma zawsze skłonność. Jest to cecha charakteru, na którą, w mojem przekonaniu, zamało zwraca się uwagi, wychowując chłopców. Później przeradza się ona w twardy egoizm i brak subtelności oraz nadużywanie swej siły w stosunku do słabszych.

Kto znalazł się kiedy na korytarzu szkolnym w czasie przerwy i próbował obserwować, jak chłopcy się bawią, musiał niewątpliwie doznać uczucia oszołamiającego wprost przerażenia. Dla większości chłopców niema zabawy bez bicia się. Przemoc fizyczna rządzi niepodzielnie gromadami chłopców w ich wewnętrznych stosunkach, taksamo w szkole, jak wśród dzieci ulicy. Dosadność i ordynarność używanych wyrażeń nie przeraża dorosłych jedynie dlatego, że ich nie słyszą (i nie chcą słyszeć). U chłopców spotykamy się najpierw z brutalnością słów i gestów, — później przyjść może brutalność czynów.

Przez jakieś dziwne, fałszywe rozumienie męskości i dziarskości pobłaża się często tym cechom młodego, tworzącego się charakteru, a tak łatwo byłoby je od początku opanować! Obecność dziewczynek jest takim szczęśliwym naturalnym hamulcem; każe się ona chłopcu opanowywać, uczy go zamało jeszcze u nas popularnego pojęcia „gentlemana". Uczy wreszcie tolerencji, rozumienia innego poglądu, innego reagowania, innej skali odczuwania.

Na dziewczęta towarzystwo chłopców również oddziaływa bardzo dodatnio. Dziewczynka, dzieląc zabawy swych towarzyszów, nabiera samodzielności, zaradności, usprawnia się fizycznie, zyskuje więcej wiary we własne siły. Zatraca swą skłonność do kaprysów, do intryg oraz zwyczaj skarżenia i obrażania się. Staje się bardziej szczera i prosta. Nabiera śmiałości i rozmachu. Nie widzę wcale powodu do zgorszenia, jeżeli dziewczynka, zamiast plotkować i mówić o strojach, będzie się mocowała z chłopcem i sama przytem obdarzy go kuksańcem. Jeżeli przytem nauczy się nie skarżyć, lecz sama sobie radzić i sama się bronić, będzie to zupełnie dobrze. Na to jednak, by chłopcy i dziewczęta wzajemnie na siebie dobrze oddziaływali, potrzebne jest właściwe uję-

cie wspólnego wychowania i przemyślany, rozumny stosunek do niego starszych.

Pierwszą zasadą musi być zupełnie r ó w n e traktowanie chłopców i dziewczynek. Niema małych mężczyzn ani małych kobiet, — są tylko dzieci ze swą własną strukturą psychiczną, odrębną od struktury dorosłych, ze swym własnym oddzielnym światem. Faworyzowanie chłopca zniknąć musi koniecznie.

Ileż to razy matka patrzy z pobłażaniem na hałaśliwe i niewłaściwe zachowanie się syna. „Trudno, to przecież chłopiec, nie można z niego robić mazgaja", podczas, gdy dziewczynce z pewnością nie pozwoliłaby na to samo. Albo, chcąc chłopca pokrzepić: „Przecież nie jesteś babą!". Ta nieszczęsna „baba", będąca prawdziwym anachronizmem w czasach, gdy życie bodajże więcej jeszcze energji i hartu wymaga od kobiety, niż od mężczyzny, powraca jednak uparcie w przemówieniach do chłopca i to najczęściej wygłaszanych przez kobiety! Częstym także zwyczajem w rodzinie jest obarczanie dziewczynki całym szeregiem obowiązków, a zwalnianie z nich chłopca.

Dziewczynka nakryje do stołu, poda herbatę! Od chłopca nic się nie wymaga, choć oboje są jednakowo zmęczeni i mają tę samą pracę szkolną. Nie widzę przeszkody, aby chłopca wdrażać do zajęć domowych i przyuczać do niesienia pomocy rodzicom. Jego zaradność praktyczna tylko na tem zyska (znamy przecież mężczyzn, którzy nie umieją sobie przygotować śniadania ani oczyścić ubrania i których pracująca zawodowo żona musi literalnie obsłużyć).

W wychowawczem podejściu do zagadnień wspólnego wychowania chłopców i dziewcząt niemałą rolę odgrywa umiejętność uwolnienia się od własnych sugestyj i skojarzeń, gdy się patrzy na dzieci. Jakże często przyjaźń między chłopcem a dziewczynką wywołuje u starszych najniewłaściwsze i pozbawione sensu uwagi na temat zakochania, jakże często chęć robienia na ten temat dowcipów szkodzi dzieciom. Przyjaźń z dziewczynką w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości stać się może najpożyteczniejszym regulatorem późniejszego uczuciowego życia chłopca i odbić się może na całym jego dalszym stosunku do kobiety.

Rzecz prosta, że zbliżenie się i wzajemne poznanie chłopców i dziewcząt w pierwszym okresie ich życia nie zmieni w niczem późniejszego zainteresowania się sobą i na zupełnie już innych podstawach opartej sympatji. Wychowawca dążyć może jedynie, by stało się to we właściwym czasie, by nie było jedyną formą zbliżenia się młodzieży męskiej i żeńskiej, oraz by opierało się na podbudowie wzajemnego zrozumienia, zaczerpniętego z dzieciństwa. To właśnie jest zadaniem w s p ó l n e g o wychowania.

ARTYKUŁY DYSKUSYJNE

Oceny pracy ucznia

W jednem z gimnazjów przy egzaminie wstępnym, wśród inych testów, użytych dla zbadania inteligencji dzieci, dano pytanie: „dlaczego się uczysz?”

Odpowiedzi były różne; nie będę tu ich roztrząsała, ani poddawała krytyce szczerość różnych szlachetnych zdań, wygłoszonych przez dzieci przy tej sposobności.

Uderzyło mnie natomiast powiedzenie sześcioletniego chłopczyka, który usłyszawszy przypadkiem to pytanie, rzekł:

— Dlaczego się uczę? Bo mi każą.

Dziecko małe, nienawykłe do wygłaszania frazesów i komunałów, powiedziało szczerze prawdę. Bo każą — i rodzice, i państwo. Siedmioletnie dziecko odrywa się od samodzielnych studjów nad światem, nad właściwościami materjałów jego zabawek, od samorzutnych, zwierzęcych jeszcze ćwiczeń sprytu i dzielności życiowej, by je zasadzić w ławce, unieruchomić pulsujące krwią młode ciałko i kazać spośród j e d n a k o w y c h dla jego niewprawnego oka kreseczek i kółek wyławiać rewelacyjne zdania o tem, że „tata tuli Ola”, że Olo ma mamę, a tata Ola — ul i t. p.

Zapewne wśród tych tysięcy dzieci w I roku nauczania znajdzie się pewien procent takich, które zasmakują bardzo szybko w nowem dla siebie ćwiczeniu umysłowem i sam proces nauki sprawi im zadowolenie. Większość jednak długo jeszcze będzie odczuwała przymus naginania się do rzeczy nie zahaczonych o zainteresowania wewnętrzne i będzie otwarcie manifestowała radość spowodu przerwy w lekcjach, jako sposobności powrotu do swojego prawdziwego życia.

„L’appètit vient en mangeant”. Dziecko odnajdzie wkońcu smak w nauce, a moment w którym zda sobie z tego sprawę będzie punktem zwrotnym w jego życiu wewnętrznem.

Nim zaś dziecko, czy młodzieniec nie uzyska wobec zagadnień wiedzy czynnej postawy, zdania o nauce dla nauki, o nieuczeniu się dla stopnia — będą frazesami, pozbawionemi nerwu życia.

Za wysiłek dziecku należy się bezpośrednia nagroda. Czemś należy mu ozdobić etapy żmudnej pracy. U podstaw natury ludzkiej leży pojęcie nagrody i kary. Nawet święty pragnie za wyrzeczenie się ziemskich rozkoszy — zapłaty w niebie.

Dlaczego więc odmawiać dziecku prawa do otrzymania dobrego stopnia za uczciwą pracę, jeżeli ten stopień sprawi mu przyjemność?

Każdy z nas pamięta z czasów szkolnych pełne niepokoju chwile otrzymywania poprawionych klasówek. Jak świetlista wydawała się kartka, na której widniała czerwona piątka, jak mroczniał świat, gdy się ujrzało dwójkę!

Była emocja, radość, lub łzy, ale był w tem czar, dążenie do wyższych szczebli. Uczyło się dla stopnia, to prawda, ale dla stopnia dobrego, więc trzeba było pracować porządnie, sumiennie, coraz lepiej, aż wreszcie stały wysiłek robił swoje: przychodziło zaciekawienie, ochota do dalszych badań i wtedy blakł obraz piątki, bo zainteresowanie ukazywało coraz nowe horyzonty rozbudzonej samodzielnej myśli.

Niema więc dla dziecka niebezpieczeństwa w otrzymywaniu stopni, ani nawet w uczeniu się dla stopnia. Niech się tylko uczy.

Dużo gorzej jest, gdy uczeń zaczyna myśleć, że oceniono jego pracę niesprawiedliwie, że przecież on uczył się, pracował, umie i rozumie daną lekcję, więc czemu nauczyciel stale ocenia go, jako niedostatecznego, lub miernego? „Uprzedził się do mnie" — mówi dziecko. „Uprzedził się" — powtarzają z goryczą rodzice.

Wobec zagadnienia danej lekcji stoją naprzeciw siebie — uczeń i nauczyciel: dziecko i człowiek dorosły. Dla owego dorosłego temat lekcji jest małem ogniwem w łańcuchu pojęć dobrze przyswojonych, dla dziecka to rzecz nowa i o nic jeszcze w świadomości nie zahaczona. Wielkie wysiłki przy pokonaniu trudności przyswojenia pojęć nowych są niewspółmierne z uzewnętrznionym w klasie przez dziecko ich wyrazem, a także z tą reakcją, jakiej spodziewa się nauczyciel, mierzący przedmiot swoją umysłowością.

I stąd nieporozumienie, przepaść, nad której brzegiem bezradnie szepce dziecko: przecież ja to umiem, ja to w domu tak dobrze rozumiałem. A odpowiada mu nauczyciel twardo: „Nic nie umiesz". Tu tkwi tragedja dziecka, mało doceniana, a przecież prowadząca przez poczucie krzywdy, aż do samobójstwa.

Ocena musi odpowiadać rzeczywistej pracy dziecka i być tylko znakiem przejściowym dla pewnego momentu tej pracy. Musi być więc sprawiedliwa i nie ostateczna. Nauczyciel musi pamiętać, że ów stopień w jego notesiku to tylko jeden ze środków, to bodziec, podniecający uwagę i sprawność dzieci, ale nie cel jego nauki w szkole. Nie te dwójki mają stanowić o obliczu dziecka, zaobserwowanem przez wychowawcę, ale żywa, rozwijająca się zmienna psychika, której nie wolno opatrywać żadną szablonową etykietą, którą niestety tak często przylepia się do ucznia na początku jego pobytu w szkole, by z nią pokutował długie lata.

Jeżeli nauczyciel daje dwójkę (czy owo nd, niewiadomo dlaczego uważane za pedagogiczniejsze) to niema to być potępienie dziecka, ale sygnał alarmowy, wzywający z jednej strony ucznia do większej i staranniejszej pracy, ale również, co ważniejsza, zmuszający nauczyciela do wytężenia sił, aby temu niżej stojącemu dziecku przyjść z pomocą, do poszukiwania drogi porozumienia z istotą, która może ma swoisty sposób myślenia. Bo dzieci w szkole to nie automaty, nie karły, różniące się tylko wzrostem od dorosłego, ale istoty odrębne, mające inną psychikę, niż nauczyciel. Trzeba więc szukać wspólnego z nimi języka, trzeba postarać się spojrzeć na świat ich oczami.

Winę każdej dwójki muszą dźwigać wspólnie i uczeń i nauczyciel.

Każdy nauczyciel zdaje sobie sprawę z tych rzeczy takich prostych i oczywistych. Niema spewnością pedagoga, któryby nie zaczynał swej pracy z zapałem i wielkim zapasem miłości dla swych wychowanków, a większość wraz z doświadczeniem doskonali swe metody i rozszerza serce.

Nauczyciele jednak to ludzie o różnej inteligencji, intuicji pedagogicznej, umiejętności organizowania pracy i odporności na złe warunki.

Klasy są tak liczne, że kontakt z pojedyńczym uczniem jest bardzo utrudniony. Program, nieraz przeładowany, trzeba w określonym czasie wykonać. W końcu kwartału należy się wykazać przed władzą ocenami. Trudności piętrzą się i wówczas niejeden nauczyciel wybiera drogę najmniejszego oporu: nie uczy, ale wykłada swój przedmiot, nie zważając na efekt tego wykładu, ocenia zaś pierwszą przypadkową odpowiedź, rad, że się już z jednym uczniem załatwił, nie mając pojęcia o całokształcie jego umysłowości. Jeżeli

w rezultacie wykaz okresowych stopni, lub klasówka (jedna na kwartał) da mu 75% dwójek, rzuca gromy na poziom klasy, zamiast poszukać swojego błędu i zrewidować swoją pracę.

System wykładu i przepytywania indywidualnego zastąpiono obecnie przez nauczanie zbiorowe, gdzie przez szereg pytań, rzucanych całej klasie, pobudza się wszystkie dzieci do wspólnej pracy nad zagadnieniem lekcji. Oczywiście, że praca taka trzyma w napięciu uwagę wszystkich dzieci i daje pole samodzielności myślenia, czy jednak owe krótkie odpowiedzi mogą być podstawą do oceny? Mało jest nauczycieli, mających tak idealną pamięć i będących tak świetnymi psychologami, aby z drobnych powiedzeń klasy złożyć całość obrazu dla każdego ucznia. Te odpowiedzi są raczej szczeblami do uzyskania wzorowej jednostki lekcyjnej, przyczyniają się do zbudowania wniosku z zagadnienia roztrząsanego, dają zapewne cenny karm umysłowi dziecka, ale nie mogą być żadnem kryterjum, gdy idzie o postawienie stopnia danemu osobnikowi za jego indywidualną pracę.

Gdy dawniej przy odpowiedziach dłuższych, indywidualnych (można było spytać trzech, lub czterech uczniów w czasie godziny, a więc każdego ucznia raz na kwartał) — nauczyciel sięgał do notesu, by móc coś powiedzieć stroskanym rodzicom o uczniu, którego sobie ledwie przypominał, dziś musi przeważnie sam przed sobą udawać, że ocenił trafnie.

Przedewszystkiem więc podczas tych lekcyj odpadają uczniowie nieśmiali, zbyt indywidualni, zbyt sumienni w stosunku do wątpliwości, zbudzonych danem twierdzeniem i wszystkich ich klasyfikuje się ujemnie, jako jednostki bierne. Wypływają, prócz rzeczywiście zdolnych, blagierzy, energiczni, umiejętni ściągacze, siedzący na dalszych ławkach, ukryci przed okiem nauczyciela.

Dziecko nieśmiałe sumiennie, gruntownie opracowujące lekcję w domu, mające więc dużo do powiedzenia, gdyby je zachęcono do tego i wysłuchano, nie uważa swych krótkich odpowiedzi na krótkie pytania za „odpowiedź”.

Rodzice, zaskoczeni oceną, według nich nieodpowiednią, interwenjują i dowiadują się, że informacja dziecka, jakoby „nie odpowiadało wcale” jest kłamliwa, gdyż każde dziecko musi odpowiadać na lekcji.

Rozmowa nauczyciela z rodzicami powinna być wspólnem dochodzeniem prawdy o dziecku. Jakże inaczej jednak bywa. Rodzice, zawiadomieni o złych ocenach dzieci przychodzą do szkoły, jak winowajcy. Nauczyciel rzuca gromy, oskarża, ojciec, czy matka próbuje bronić. — Napróżno, ocena, która przeszła już przez posiedzenie rady pedagogicznej jest dogmatem, którego wartości nie wolno podważyć, jest cieniem, spod którego trudno później dziecku wyjść.

Czy raczej nie nauczyciel powinien się czuć winowajcą, bo nie doprowadził do tego, by uczeń znał jego przedmiot, bo zauważywszy, że dziecko nie daje sobie rady, nie pytał go, nie objaśniał mu dopóty, aż zrozumiał i stał się „dostateczny”? Nie zdąży się z programem? Co wart wypełniony program, gdy w klasie jest choćby tylko 25% dwójek?

Dlaczego to do korepetytora ma się pretensję, że nie nauczył, a do nauczyciela w szkole -- nie?

Więc znów: czy ocena jest celem, czy nauczanie?

I teraz dalsze konsekwencje tej błędnej postawy szkoły.

Nauczyciel stwierdza, że dziecko musi mieć w domu pomoc. W pracy nauczania ma wyręczyć szkołę korepetytor, ów student często nieudolny, którego jedyną racją podjęcia się lekcji jest to, że musi zarobić na swoje studja.

Zreasumujemy teraz główne postulaty tej krótkiej rozprawki.

1. Ocena dla ucznia jest bodźcem do pracy, musi jednak być sprawiedliwa.

2. Ocena dla nauczyciela musi być środkiem — nie celem.

3. Nauczyciel dając niedostateczną ocenę musi się poczuwać do pewnej nieudolności swego nauczania w stosunku do danego ucznia.

4. Celem nauczyciela powinno być takie wyrównanie poziomu, aby w końcu okresu nie było niedostatecznych w klasie (nie formalnie, ale faktycznie).

5. Szkoła musi dać sobie radę sama z programem danej klasy. Korepetytorzy powinni stać się przeżytkiem. Jeżeli to nad siły szkoły, to trzeba zmniejszyć program jednego roku, a za to dodać jeszcze jeden rok nauki.

6. Przy nauczaniu zbiorowem powinno się urządzać co pewien czas repetycje indywidualne, dające możność dłuższego wypowiedzenia się na dany temat, co w zestawieniu z dłuższemi codziennemi obserwacjami da możność sprawiedliwszej oceny, a jednocześnie przygotuje lepiej i do egzaminów uniwersyteckich i do życia, gdzie nikt z nas pytaniami nie wyciąga zdania.

Wszystkie uwagi powyższe zebrano z licznych spostrzeżeń, czynionych zarówno w szkole, jak i w domu, gdyż pisze je nauczycielka-matka.

Są one podsumowaniem licznych żalów wyszeptywanych w korytarzach szkół przez rodziców, — cicho, żeby nie usłyszał ktoś z nauczycielstwa, bo... przecież... to może „zaszkodzić dziecku".

Musi zniknąć ta nieufność. Rodzice muszą móc powiedzieć wszystko wychowawcy swoich dzieci, a nauczyciel musi uznać rację i prawdę obserwacyj domu, nie traktować ich tylko jako obronę i wykłamywanie.

Chcemy przecież wszyscy dobra tego człowieka, którego ufną, słabą jeszcze duszyczką opiekujemy się wspólnie.

S. M.

LEKTURA DLA RODZICÓW

Cechy biologiczne wieku dojrzewania

Taki jest tytuł książki, wydanej przez Bibljotekę Pedagogiczno-Dydaktyczną Książnicy-Atlas, a napisanej przez dr. J. Bogdanowicza.

Książka ta stanowi jakgdyby przegląd całego okresu dzieciństwa, ale głównie zwraca uwagę na okres dojrzewania, jako ten, w którym w ustroju dziecka zachodzą największe zmiany; zmiany, które mają dać dziecku kształt ostateczny. Autor tłumaczy, że za okres dojrzewania uważa nietylko czas dojrzewania płciowego, ale dużo dłuższy okres, w którym organizm ludzki osiąga pełnię swych sił fizycznych i psychicznych.

Literatura lekarska, dotycząca tego okresu jest stosunkowo mało obfita; w Polsce zwłaszcza niewielu lekarzy zajmowało się sprawą fizycznego rozwoju dziecka. Książka Bogdanowicza uwzględnia możliwie obszernie dane innych autorów, dotyczące tego okresu, dając jednocześnie szereg przyczynków i obserwacyj własnych, bardzo cennych.

Układ książki, wiodący poprzez dane ogólne do coraz bardziej szczegółowych, pozwala czytelnikowi wkroczyć w dziedzinę spraw czysto lekarskich bez trudu, autor podaje przytem definicje wielu mniej znanych wyrazów i pojęć lekarskich.

Pierwsze rozdziały poświęcone są dzieciństwu przed okresem dojrzewania, przechodząc pokrótce przez okres życia płodowego, okres noworodka, okres niemowlęcy, okres wczesnego dziecięctwa czyli okres „pobudliwego” dziecka i okres szkolny czyli okres „równowagi organizmu”. Następnym jest już okres dojrzewania.

Autor omawia czynniki, wpływające na przyśpieszenie lub hamujące dojrzewanie, na pierwsze miejsce wysuwając płeć, rasę i konstytucję (t. j. „zespół cech zarówno wrodzonych, jak i nabytych, charakteryzujących typ danego osobnika”). A więc: chłopcy dojrzewają o dwa lata później, niż dziewczęta; dziewczynki żydowskie, badane w Polsce, zaczynają miesiączkować wcześniej, niż niesemitki; dzieci, należące do pewnych określonych typów rasowych, wykazują wyraźne różnice w czasie dojrzewania, np. dziewczynki typu alpejskiego miesiączkują w Polsce o dwa lata wcześniej od typu północnoeuropejskiego (czyli t. zw. nordycznego). Z typów konstytucyjnych według autora dojrzewa najszybciej typ oddechowy, później trawienny i mięśniowy. Pewną rolę odgrywa również klimat i położenie geograficzne, tryb życia, miasto i wieś (ludność miejska dojrzewa wcześniej), warunki ekonomiczne, wreszcie przewlekłe schorzenia.

Kolejność występowania drugorzędnych cech płciowych omawia autor bardzo dokładnie, podając pewne schematy, oparte na obserwacjach własnych i cudzych. Z innych zmian, zachodzących w dojrzewającym ustroju, wymienia przyrost wzrostu i wagi, które nie idą równolegle z sobą: pierwotnie szybciej powiększa się wzrost, potem — w okresie tężenia ustroju — szybkość wzrostu maleje, a masa nadal wzrasta. Tem się tłumaczy chudość dzieci w pierwszym okresie dojrzewania. Z poszczególnych odcinków ciała kończyny wydłużają się szybciej niż tułów, co się zwłaszcza zaznacza u chłopców.

Oprócz zewnętrznych zmian w budowie ciała w okresie dojrzewania zachodzą głębokie zmiany w budowie i działalności narządów wewnętrznych, które trzeba znać, by zrozumieć ich wielką wagę dla rosnącego ustroju. Poszczególne narządy muszą zwiększyć swoją masę i zdolność czynnościową, aby podołać nowym zadaniom — mówi autor — i tłumaczy, w jaki sposób zmieniają się poszczególne narządy, by tym zadaniom sprostać.

S e r c e — w wieku od 14 do 18 lat — gwałtownie wzrasta, podwajając wagę i objętość, ale mimo to nie nadąża za szybkim rozrostem ciała. Nie przyśpiesza jednak częstotliwości skurczów, tylko je pogłębia i zwalnia, częstość tętna zbliża się więc do częstości tętna człowieka dorosłego. Jednocześnie zwiększa się ciśnienie w naczyniach tętniczych.

P ł u c a wzrastają równie szybko, jak serce, ale i one przez pewien okres nie mogą podołać dużym zapotrzebowaniom rosnącego organizmu. Ogromna nerwowość okresu dojrzewania sprawia, że, zarówno w czynności serca jak płuc, dostrzegamy często pewne przemijające zaburzenia.

U k ł a d n e r w o w y bierze bardzo żywy udział w przestrajaniu się organizmu, co wyraża się w bogatem życiu psychicznem tego okresu oraz wielkiej pobudliwości i wrażliwości na bodźce zewnętrzne. Dużą rolę odgrywa tu i wpływ gruczołów wydzielania wewnętrznego, co autor omawia dość dokładnie.

U k ł a d t r a w i e n i a wykonywa również ogromną pracę, gdyż zapotrzebowanie kaloryczne ustroju znacznie wzrasta.

U k ł a d l i m f a t y c z n y w przeciwieństwie do innych zmniejsza swoją działalność w okresie dojrzewania. Autor podaje własne spostrzeżenia, dotyczące zmniejszenia częstości występowania powiększonych gruczołów obwodowych oraz migdałków.

Obarczenie pracą wszystkich narządów w okresie dojrzewania sprawia, że znajdują się one „w stanie najmniejszej odporności wobec największego przerachowania”. Wobec tego można postawić hypotezę, że narządy najbardziej obciążone, najłatwiej będą ulegały schorzeniom. Są niemi: 1) kościec, stawy, mięśnie (układ ruchowy), 2) serce i płuca, 3) układ nerwowy, 4) układ wydzielania wewnętrznego. Przypuszczenie to potwierdza autor danemi statystycznemi, dotyczącemi zachorowań oraz zgonów w okresie dojrzewania. Podnosi ogromną liczbę skrzywień kręgosłupa oraz schorzeń stawów, często natury gośćcowej; przypomina dane E. Reicherówny, która stwierdziła zmiany w wymiarach serca u 28,9% dziewcząt i 33,9% chłopców; dane Gantza, świadczące o wzroście liczby chorych na gruźlicę w wieku dojrzewania. Autor podkreśla złośliwość gruźlicy tego okresu (daje ona 40% wszystkich zgonów tego wieku). Zaburzenia układu nerwowego dają szereg lekkich i cięższych schorzeń psychicznych, prowadzących niekiedy do samobójstw; padaczka (epilepsja) często w tym wieku daje pierwsze objawy. Z zaburzeń gruczołów wydzielania wewnętrznego najczęstszemi są zaburzenia w działalności tarczycy, jakich najpospolitsze objawy autor opisuje. Z narządów zmysłów często występują w tym wieku wady wzroku.

Ostatni rozdział o ogromnej wartości praktycznej dotyczy higjeny wieku dojrzewania. Autor zamyka go postulatami, jakie wypływają z jego wywodów. Żąda więc dla młodzieży w okresie dojrzewania: 1) ograniczenia (lecz nie przerywania) pracy umysłowej, zarówno co do ilości, jak i jakości; 2) opieki nad zdrowiem psychicznem i moralnem; 3) dużej ilości snu, dobrego wykorzystania wakacyj; 4) poświęcenia obowiązkowo w codziennym trybie życia pewnej ilości czasu na wysiłek fizyczny przy unikaniu przemęczenia; 5) intensywnego odżywiania z uwzględnieniem diety białkowej i owocowo-jarzynowej; 6) utrzymania należytej czystości ciała; 7) niedopuszczania do nałogów: alkoholizm i palenie tytuniu; 8) opieki nad życiem płciowem młodzieży. Każdy z tych postulatów omówiony jest szeroko przez autora, który jako długoletni lekarz szkolny, widzi często szkodliwości nieumiejętnej opieki nad dzieckiem.

Książka zawiera pozatem szereg tablic oraz interesujących zestawień, jak również zdjęcia, charakterystyczne dla tego okresu.

Dr. J. Pągowska.

GŁOSY RODZICÓW

Odpowiedzi na ankietę w sprawie obozów

Chciałam się podzielić i ja mojemi uwagami w tej sprawie.

Najpierw postaram się odpowiedzieć na pytania tak jak Państwo to proponują. A więc: moja córka ma 16 lat i jest zapaloną członkinią organizacji... Była latem na obozie tej organizacji. Córka jest naogół samodzielna i dość dorosła (w dodatniem znaczeniu) jak na swój wiek. Jeśli chodzi o systematyczność i porządek, to jest zaprzeczeniem tych dwóch cech, przytem jest bardzo często roztargniona.

Wróciła z obozu aż do niemożliwości obrzydliwie brudna, z insektami we włosach, czego zresztą nigdy nie miała przedtem. Wróciła zachwycona, strasznie pewna siebie, z mnóstwem jak się wyrażała „żołnierskich” nawyków i powiedzeń, które były naogół dość trywialne i często t. zw. „niemożliwe” jak to nazwała p. H. S. w swoim artykule dyskusyjnym w 1-szym numerze Rodziny i Dziecka.

Rzeczy te, które wróciły — większość zresztą nie wróciła wogóle — były w stanie opłakanym, pomijając już ich niesamowity wprost brud no i... woń.

A teraz właśnie co do ostatniego punktu ankiety, do organizacji dnia. Nie znam się na organizacji życia obozowego, ale uważam, że i tutaj powinno być więcej czasu i lepsze warunki do mycia, a szczególniej może, jeżeli chodzi o dziewczęta. Jak mówiła mi córka i jej koleżanki, zresztą lubiące czystość dziewczyny, a które wróciły tak samo rozpaczliwie brudne jak moja, na mycie się podczas obozu nigdy nie było czasu, bo trzeba było zasłać w kostkę koc i załatwić inne sprawy tego rodzaju. Myły się w rzece, jeżeli wogóle się myły, czyli jeżeli między słaniem i mundurowaniem a zbiórką była chwila czasu. To zdarzało się podobno rzadko.

Nie wiem jakie było powietrze w namiotach, gdy spało tam kilkanaście dziewcząt, nie mających czasu na mycie się i nie chciałabym wcale wiedzieć, czyli być tam wtedy. Ale poprostu nie mogę zrozumieć jak komendantki, które układają rozkład dnia, mogą nie uwzględniać specjalnego czasu na mycie, a traktować je jako coś pobieżnego, co się robi, albo i nie (teoretycznie zawsze tak!), ale gdzie przedewszystkiem są owe „kostki". Przecież panie komendantki jako kobiety chyba dobrze rozumieją konieczność higjeny dziewcząt zwłaszcza w pewnym okresie. Uważam, że główny błąd polega na tem, że czas na mycie i czas na słanie pryczy nie jest od siebie odgraniczony, a jest wspólny. Można go więc dowolnie podzielić między te czynności, a oczywiście dla młodych, zapalonych głów ważniejsze jest osiągnięcie idealnej „kostki" niż mycie. Grunt, żeby namiot wyglądał porządnie i mundur, a to, co okrywa... dobrze, że okrywa i to dość szczelnie. Lepiej oczywiście mieć brudne uszy czy szyję, niż zasłużyć na naganę władz.

Mojem zdaniem powinien być przymusowy czas na mycie, czy kto chce czy nie chce, niema gadania! I nietylko w rzece, w jeziorze, czy w morzu, co oczywiście jest bardzo miłe, ale nie zawsze wystarcza, a czasem może wprost poważnie zaszkodzić zdrowiu. Konieczna jest ciepła woda, konieczne są miski w namiocie — i nie może to być traktowane jako luksus, ale jak rzecz niezbędna, pierwszej potrzeby.

Uniknęłoby się szorowania i „odczyszczania" młodzieży po powrocie do domu, bielizna mniejby się brudziła, a przedewszystkiem wpływ obozu na stan zdrowotny dziecka byłby stokroć bardziej dodatni, bo nie wyobrażam sobie, aby poprzez te warstwy brudu, potu i łoju na skórze i ubraniu słońce i powietrze mogło zdziałać tyle, ile na zdrowem, dobrze wymytem ciele — nie mówiąc już o dość ważnym chyba względzie kultury życia codziennego, w której ilość zużytego mydła przez jednostkę ma też swój wyraz.

B.

Uważam za bardzo wskazane, że „Rodzina i Dziecko" już w pierwszym numerze zamieściła artykuł dyskusyjny p. H. S. w sprawie obozów.

Wyjazdy naszych dzieci na obozy, czy to harcerskie, pewiackie, czy też wprost kolonje szkolne, stały się dzisiaj koniecznością. Warunki ekonomiczne, praca zawodowa matek i wogóle zmienione tempo życia wyrugowały w znacznej części wyjazdy całej rodziny na letnisko na całe lato, wraz z personelem służbowym, garnkami, stolnicami i t. d.

Nieliczne już tylko rodziny i to tylko z małemi dziećmi mogą sobie jeszcze na to pozwolić. Większość rodziców jest zmuszona przynajmniej na jeden miesiąc wysyłać swe dzieci na obozy lub kolonje.

Oczywiście, że ta nowa forma życia młodzieży ma swe plusy i minusy, jest jednak bez zaprzeczenia nadzwyczaj ważnym czynnikiem wychowawczym. Rodzice przedwojenni niezawsze są życzliwie do tego ustosunkowani, zwłaszcza obozy dla dziewcząt mają wielu z pośród nas przeciwników. Słusznem jest, abyśmy podyskutowali na ten temat.

Pytanie „co daje młodzieży obóz?” nasuwa wiele refleksyj.

Zacznę od stron dodatnich.

A więc przedewszystkiem wyrabia w znacznym stopniu samodzielność i zaradność.

Młody osobnik musi liczyć tylko na siebie, np.: zdobycie miejsca, „wyfasowanie” koca, zresztą u młodszych — choćby zapakowanie swoich rzeczy i t. d., musi przezwyciężyć nieśmiałość przy zwracaniu się do obcych ludzi, musi nauczyć się wypełnić rozkaz, np.: troszczyć się o powierzone sobie rzeczy, wypełnić dane polecenie i t. d.

Ważną bardzo sprawą jest zaznajomienie się młodzieży z pracą fizyczną, której szczególniej mieszkańcy wielkich miast, dzieci rodziców pracujących umysłowo, zupełnie nie znają. Młodzież, pracując fizycznie — czy to będzie postawienie namiotu i okopanie go, zbicie prycz, czy też wykopanie dołu na śmiecie, widzi z doświadczenia, że nie jest „łatwo coś zrobić”, nabiera poszanowania dla pracy fizycznej (po powrocie do miasta oceni lepiej i uszanuje pracę fizyczną). Szanując pracę, wiedząc np. jak trudno jest wygrabić porządnie polanę i wyzbierać papierki, nie śmieci bezmyślnie. Przypuszczam, że takie przyzwyczajenie pozostanie już nadługo.

Obóz uczy prawdziwego koleżeństwa i uprzejmości podczas pracy, często męczącej, rozwija poczucie jedności z grupą (przy pracy, przy ognisku, podczas nocnych marszów, a nawet awantur).

Uczy podporządkowania swojej wygody wygodzie całej grupy. „Dziś ja tobie, jutro ty mnie” nabiera aktualności. Uczy pogodnego znoszenia niewygód, okazywania pomocy pomimo zmęczenia nawet nielubianym towarzyszom.

Uważam to wszystko za kwestje szczególniej ważne dla naszej młodzieży, bo żyjemy w czasach, kiedy egoizm jednostki panoszy się i wypiera humanitarne instynkty człowieka dla człowieka.

Jeżeli myśleć o ujemnych wpływach obozów, to przedewszystkiem nasuwają nam się następujące minusy:

Zbyt mało czasu na mycie, tłok w namiotach, brak odpowiedniego miejsca na rzeczy (menażki np. spadają z półek, brudzą się) — wogóle brak elementarnej higjeny. Za długo chodzi młodzież w brudnych grubych mundurach — obecnie ta sprawa ma się ku lepszemu.

Co do „schamienia” możnaby dużo o tem mówić.

Ja osobiście wolę, jeżeli dzieciak przywiezie z obozu zwyczaj używania soczystych polskich wyrazów, no i... zaklnie sobie trochę, niż gdyby czytał na osobności Kochanka Lady Chatterlay lub przysłuchiwał się po pensjonatach anegdotkom ramolowatych panów i oglądał flirty wyuzdanych pań. Wolę niech się temperament wyładuje w ten sposób.

Chętnie poruszyłabym dodatnie i ujemne wpływy obozów na zdrowie naszej młodzieży, ale byłoby to już zadługo. Może mnie ktoś wyręczy!

Cz.

LEKTURA DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Buyno-Arctowa Marja. Zielony szaleniec. Powieść dla młodzieży. Z rys. W. Romeykówny. W-wa, 1936. Arct, str. 165.

Temat: tajemniczy samochód przebiegający szosy i przeżycia gromadki chłopców, postanawiających rozwikłać zagadkę zielonego samochodu, którym kieruje szaleniec — obłąkany, uzbrojony we wszystko widzące i słyszące własne, fantastyczne wynalazki.

Akcja żywa, prawie detektywistyczna. Zamiast wrogich szpiegów i nienawiści, autorka w ostatniej swej powieści maluje upiorną postać szaleńca, przeciwstawiającą się szlachetności innych postaci.

„Zielony szaleniec" to jedna z książek, która, utrzymując uwagę w napięciu, zachęca do czytania; zmienność napięcia akcji, brak pogłębienia psychologicznego czynią z niej pożądaną lekturę w okresie, gdy baśń jeszcze nęci, ale już nie zadawala.

Wiek 10—12.

Giżycki Jerzy. Na dalekim Zachodzie. W-wa. Gebethner i Wolff, str. .

Przeżycia chłopca - Polaka śród kowbojów i późniejsze jego losy. Uderza brak wrażeń zetknięcia się z niezwykłą przyrodą amerykańską, gdyż książka jest wyraźnem odbiciem bezpośrednich obserwacyj.

Wiek 12—14.

Karpiński Stanisław, major-pilot. Polskie skrzydła w moich lotach długodystansowych. Z port. autora, 28 rys. i 4 mapkami. Lwów, b. r. Ks.-Atlas, str. 262.

Na książkę złożyły się wrażenia z trzech kolejnych raidów lotniczych: lotu dookoła Polski, lotu dookoła Europy oraz lotu do Azji i Afryki. Według wyrażenia autora, zawiera ona spojrzenie na „świat z lotu ptaka". Na wstępie autor pokrótce mówi o rozwoju swych zamiłowań i planów lotniczych; w następnych rozdziałach szczegółowo i zajmująco omawia poszczególne etapy lotów, dając bardzo dużo wiadomości etnograficznych okolic odwiedzanych przez siebie. Książka jest poświęcona „młodzieży polskiej, odczuwającej podświadomie tęsknotę do skrzydeł".

Dla miłośników lotnictwa.

Makuszyński Kornel. Wyprawa pod psem. Ilustr. M. Sopoćki. W-wa, 1936. Gebethner i Wolff, str. 279.

Trzej koledzy szkolni wyruszają na włóczęgę wakacyjną z psem - przybłędą. Kolegów, pomimo różnic charakterów, wiąże przyjaźń. Przygody chłopców, wierność i zmyślność psa - Apasza, spotykane życzliwe serca — oto temat książki — niewyszukany. Ale pióro Makuszyńskiego przemawia bogactwem obrazów, barwnością stylu.

Postacie bohaterów beztroskie, optymizmem, uśmiechem rubasznym czy z łezką pokonującą świat. Humor wyraża się w komizmie sytuacyj (scena z sołtysem, str. 127), powiedzeń, nadmiernych porównań. — Moment religijny podkreślony w postaci dobrotliwego księdza.

Fabuła dla czytelników 10—12 l.; opracowanie odpowiada wiekowi ponad 12 lat.

Morcinek Gustaw. L u d z i e s ą d o b r z y. Ilustr. St. Brzęczkowskiego. Powieść dla młodzieży. W-wa, 1935. Biblj. Polska, str. 207.

Zalew kopalni pozbawia rzesze górników pracy. Górnik Kucharczyk nieostrożność przy pracy nad odwadnianiem kopalni przepłaca kalectwem i uniemożliwia na długi okres urochomienie kopalni. Dręczony bezrobociem, poczuciem winy i bezradności rozpoczyna pracę jako kataryniarz wędrownego cyrku. Jego synek, przezywany w szkole Kucharyją, towarzyszy mu, jako opiekun małpki.

Współżycie z kolegami w szkole, przygody w cyrku, choroba własna i siostry, ratunek który przychodzi od kolegów i dobrych ludzi — wypełniają karty powieści.

Naczelna myśl utworów Morcinka i tutaj znajduje swój wyraz: życie toczy się własnym trybem, ale jest regulator tego życia — dobroć serca ludzkiego.

Wiek 12—14.

Nowakowski Zygmunt. Z ł o t ó w k a M a n o e l a. Opowiadanie dla młodzieży. Ilustr. St. Bobińskiego. W-wa, 1936. Gebethner i Wolff, str. 213.

Dziewiętnaście opowiadań, częściowo już drukowanych w czytankach szkolnych. Tematy opowiadań różne; wszystkie wiąże wspólna nuta dumy i radości, poczucia wolności i siły.

Głośne czytanie w domu lub klasie winno przezwyciężyć niechęć towarzyszącą zwykle krótkim opowiadaniom i zachęcić do przyswojenia książki utalentowanego pisarza, skrzącej się zdrowym humorem, szczerej i bezpośredniej.

Wiek 12—14.

Porębski Eugenjusz. S a m o c h ó d w y c h o d z i z f a b r y k i. W-wa 1936. Arct, str. 61.

Praca nad samochodem w fabrykach „Ursus” i P. W. S., widziana oczyma dorastającego rodzeństwa, mającego zamiłowanie techniczne.

Niedociągnięcia korektorskie: np. „żelozo” zamiast „żeliwo”; ilustracje-fotografje odsyłają do stronic, niezgodnych z tekstem.

Wiek 12—14.

Radlińska Helena. P o s i e w w o l n o ś c i. Listy Joasi Strumińskiej z etapów i zesłania. „Przymierze z książką”. T. VIII. W-wa, 1935. „Nasza Księgarnia”, str. 142.

Joasia Strumińska, córka lekarza i nauczycielki, jedzie z rodzicami na Syberję. Ojciec, członek bojowej organizacji PPS, jest zesłańcem politycznym; towarzyszy mu żona (później również aresztowana) i córka. Wyjazd następuje nagle i dziewczynka, nie zdążywszy pożegnać się z koleżankami, przesyła im, wzamian listów, kartki swego pamiętnika.

Z NASZEJ „SKRZYNKI POCZTOWEJ"

DO REDAKCJI „RODZINY I DZIECKA"

Najzupełniej solidaryzuję się, zarówno z głosem o umundurowaniu chłopców, jak i o mundurkach dziewcząt. Granatowe mundurki chłopców są wręcz tragedją w tym wieku, kiedy się gra w piłkę nożną, uprawia boks, i chętnie przy okazji włazi na drzewa. A już granatowy mundurek wełniany w czasie upałów, to wprost grzech przeciwko higjenie.

To samo jest i z umundurowaniem dziewcząt, ale tu jeszcze i względy estetyczne grają rolę, jak to słusznie ujęła pani St. M.

Tutaj jednak chciałabym poruszyć jeszcze jedną sprawę, związaną z umundurowaniem, sprawę, przy której co krok spotykamy się z utyskiwaniem rodziców — są nią tarcze.

Już abstrahując od względu, że młodzież, ponumerowana jak tragarze, sprawia niezbyt estetyczne wrażenie, trzeba wziąć tu pod uwagę względy moralne i wychowawcze.

Otóż kolor tarczy odróżnia ucznia wyższych klas gimnazjalnych (przyszłego licealistę) od ucznia właściwego gimnazjum. Nie każdy z młodzieńców w tym najdrażliwszym wieku lat 14—16 chce mieć „napisane na czole" względnie na ramieniu, do której klasy należy. O ile młodsze pokolenie, przechodzące ze szkoły powszechnej do gimnazjum uważa tarczę za miłe wyróżnienie, o tyle już poczynając od II klasy gimnazjum, młodzież zaczyna się wstydzić niebieskiej tarczy.

Stąd odpruwanie tarcz po wyjściu ze szkoły, lub bezprawne przypinanie sobie tarcz amarantowych dla „dodania sobie fasonu".

A tymczasem, nic gorszego pod względem wychowawczym, jak stwarzanie nakazu, który bywa obchodzony, stwarzanie na tle nowych rygorów nowego przestępstwa. Poczucie nieczystego sumienia na skutek drobnych wykroczeń (jakże zrozumiałych), stępia sumienie na wykroczenia poważniejsze, wprowadza niepotrzebnego ducha opozycji.

A jaki cel ma spełniać tarcza? Ma ułatwić władzom szkolnym kontrolę zachowania młodzieży na ulicy? Przecież i znaczek szkolny spełnia to samo zadanie. Ta zaś młodzież, która się boi kontroli, i tak postara się o usunięcie tarczy zaraz po wyjściu ze szkoły, wbrew najsurowszym zakazom.

A czy pożądane jest odróżnianie specjalnie liceum od gimnazjum? Czy nie lepiej, żeby uczeń od najmłodszych klas czuł się dumny ze znaczka swojej szkoły? Mimo podziału na liceum i gimnazjum, szkoła pozostaje jednolitą jednostką, ożywioną jednym duchem wychowawczym, ma i powinna mieć swoją tradycję, swój „esprit de corps", którego widomym symbolem niechby sobie pozostał nadal zwykły znaczek na czapce.

Racz przyjąć, Sz. Redaktorze, wyrazy poważania od

jednej z wielu Matek.

DO REDAKCJI „RODZINY I DZIECKA”

Przeczytałam z wielkiem zainteresowaniem oba numery pisma „Rodzina i Dziecko” w którem tak żywo i mocno zarysowuje się już kontakt z czytelnikami i cieszę się, że i my, rodzice, mamy wreszcie swój organ, gdzie będziemy mogli wypowiadać swe wspólne troski, skonsolidować swe dążenia, a nawet może z czasem wytworzyć wspólny front do walki z temi bolączkami natury ogólnej, które nas trapią, a dopomagać sobie nawzajem w miarę sił i możności w tych trudnościach i problematach wychowawczych, które napewno niejednemu z nas przypadły w udziale.

Otóż czy nie byłoby pożądane, żeby Redakcja zechciała w tem naszem piśmie rodzicielskiem stworzyć dział porad wychowawczych?

Z pośród licznych zagadnień i trudności, które dręczą rodziców, są niewątpliwie takie, których omówienie i wspólne przemyślenie mogłoby się okazać wielce przydatne, są i takie jednak, których rozwiązanie wymagałoby głębokiego wniknięcia w sytuację i rozpatrzenia jej przez specjalistę, nietylko nawiązania kontaktu z poradniami psychologicznemi, a to byłoby czasem barpsychologa czy pedagoga, ale nieraz i lekarza. Takie wypadki wymagałyby dzo pożądane, szczególniej dla rodziców zamieszkałych na prowincji.

W nadziei, że Sz. Redakcja zechce moją skromną propozycję łaskawie rozpatrzyć, łączę wyrazy poważania

Matka z Warszawy.

DO REDAKCJI PISMA „RODZINA I DZIECKO”

Przeczytawszy dwa pierwsze numery nowego miesięcznika, stwierdzam z prawdziwą radością, że mało które pismo jest tak bardzo potrzebne, często nieodzowne, jak właśnie „Rodzina i dziecko”.

Uderza w piśmie duża prostota w podejściu do zagadnień, które w przeważnej mierze stanowią o przyszłości kultury w Polsce, zaś przy dzisiejszem przesileniu, jakie przeżywa rodzina, czas najwyższy zwrócić baczną uwagę na znaczenie tej podstawowej komórki ustroju społecznego. Tę rolę pismo wydaje się spełniać uczciwie, sumiennie, bez patosu słów i zwykłej u nas frazeologji. Przy okazji podkreślam bardzo miłą dla mnie osobiście niespodziankę, że pismo podaje i rady z dziedziny szarego, praktycznego życia.

Przepisy, powiedzmy, gospodarskie są bardzo ważne, dotyczą przecież zdrowia naszych dzieci. Poczynanie to ze strony Redakcji zdaje się dowodzić, że rozumie całokształt zagadnień i trosk Rodziców, wśród których troska o dobre i zdrowe odżywianie musi stać, i słusznie, na pierwszem miejscu. Dowodzi to również, że pismo od samego początku nie myśli o koturnach, ale właśnie obok spraw ducha i umysłu porusza strony zdrowia.

Z poważaniem

Janina Strzelecka.

RODZINA I DZIECKO

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY ZAGADNIENIOM WYCHOWANIA DZIECKA W DOMU, W SZKOLE I W ŚRODOWISKU

Redaktor: JANINA RENDZNEROWA
Przewodnicząca Zespołu Rodziców Grupy Zrębu

Wydawca w imieniu Tow. Kultury i Oświaty
IRENA POSSELTÓWNA

Prenumerata wynosi: kwartalnie (3 zeszyty) — zł. 2 gr. 40
rocznie (10 zeszytów) — zł. 7 gr. 50

PRENUMERATA ULGOWA DLA KÓŁ RODZICIELSKICH
opłacających prenumeratę zbiorową (od 10 egzemplarzy)
wynosi **70 gr** za numer

Cena numeru pojedyńczego 1 zł.

Redakcja i Administracja: Warszawa, Al. Ujazdowska 20 m. 7, tel. 9.91-08

Zgłoszenia przyjmują wszystkie Urzędy Pocztowe
za pośrednictwem blankietów rozrachunkowych

Redakcja rękopisów nie zwraca; prace winny być pisane na maszynie
na jednej stronie arkusza